

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Diplomová práce



2015

Bc. Monika Lukáčová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Studijní obor: Učitelství pedagogiky

Bc. Monika Lukáčová

MOŽNOSTI PŘÍPRAVY NA BUDOUCÍ RODIČOVSTVÍ
V RÁMCI PEDAGOGICKÉHO KONTEXTU

OPTIONS OF PARENT EDUCATION
FOR CHILDREN AND TEENS IN SCHOOL

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce, PhDr. Haně Krykorkové, CSc., za odborné vedení a věcné připomínky při zpracovávání.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Hany Krykorkové, CSc., že jsem řádně citovala všechny použité prameny, literaturu a další odborné zdroje a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.5.2015

vlastnoruční podpis autorky

Abstrakt:

Daná diplomová práce se v teoretické části zabývá výchovou k rodičovství ve škole. Jejím cílem je nabídnout nezbytné metodické náměty a zásady, kterými lze podpořit kvalitnější připravenost učitelů primárních a nižších sekundárních škol k realizaci výchovy k rodičovství. Předkládaná práce poukazuje na význam rodinné výchovy pro osobnost dítěte, většinovou nestabilitu současných českých rodin a na historii, problematické oblasti a nedostatky v přípravě dětí a dospívajících na jejich budoucí roli otce a matky. Teoretická část je završena vymezením nezbytných požadavků na osobnost učitele, který se na škole věnuje výuce o rodině a rodičovství.

V empirické části je provedena dotazníková sonda na vzorku 72 českých učitelů prvního a druhého stupně s aprobačí k výuce prvouky, výchovy ke zdraví, občanské výchovy (výchovy k občanství), rodinné výchovy, osobnostní a sociální výchovy, popř. jiných předmětů, v rámci kterých je věnována pozornost rodině a rodičovství. Bylo v ní dosaženo závěru, že postoje učitelů k výuce těchto témat se v daném výběru projeví jako spíše kladné. Byla zjištěna nízká časová dotace daných předmětů a nízké využívání mezipředmětových vztahů. K výuce o rodině a rodičovství byly v odpovědích respondentů většinou označeny vhodné organizační formy, výukové metody i pomůcky.

Klíčová slova v českém jazyce:

rodičovství, rodinná výchova, výchova k rodičovství, příprava na život v dospělosti, základní škola

Abstract:

The diploma thesis deals with parent education at school at theoretical part. Its aim is to provide the necessary methodological ideas and principles which can promote better preparation for teachers of primary and lower secondary schools to implement parent education. The present work highlights the importance of family upbringing for the child's personality, the majority of the current instability in Czech families and the history of problematic areas and deficiencies in preparing children and adolescents for their future role as a father and a mother. The theoretical part is completed by defining the necessary requirements for teacher personality which dedicated to teaching about family and parenthood at the school.

At the empirical part, there is a questionnaire to a sample probe 72 Czech teachers of first and second degree qualified to teach elementary science, health education, civic education (education for citizenship), family education, personal and social education, respectively other objects within which pay attention to family and parenthood. It was concluded that the attitudes of teachers to teach these topics in the choice proved to be rather positive. It was found to be poor time allocation, the subject and the low use of interdisciplinary relations. To teach about family and parenthood in the replies of the respondents generally marked by appropriate organizational forms, teaching methods and aids.

Key words:

parenthood, family education, parent education, preparation for adult life, primary school

OBSAH

Seznam zkratek	8
Úvod	10

I . T E O R E T I C K Á Č Á S T

1. Význam rodičovství pro výchovu dítěte	13
1.1. Rodinná výchova v procesu formování osobnosti dítěte	13
1.2. Odkázanost dítěte vs. autonomie rodiče jako problém rodinné výchovy	14
1.3. Selhávání rodiny jako primárního socializačně-výchovného prostředí	18
2. Problémové oblasti spojené s výchovou k rodičovství ve škole	20
2.1. Výchova k rodičovství ve školním kurikulu	20
2.1.1. Historie výchovy k rodičovství ve škole	20
2.1.2. Obecně problematická místa a nedostatky ve výchově k rodičovství a její současný stav ve školách	22
2.1.3. Některá dosavadní výzkumná zjištění	31
2.2. Učitel jako klíčový průvodce výchovou k rodičovství	34

II . E M P I R I C K Á Č Á S T

1. Výzkumný problém	44
1.1. Vymezení pojmů	44
1.2. Výzkumné otázky	46
2. Cíl empirického šetření	47
3. Výzkumný vzorek	47
3.1. Metoda výběru	47
3.2. Charakteristika vzorku	48
4. Použitá metoda	54
4.1. Administrace	55
4.2. Způsob analýzy dat	55
5. Analýza výsledků a jejich interpretace	57
6. Závěr výzkumného šetření	72
7. Diskuse	73
Závěr	76
Seznam použité literatury a odborných pramenů	78
Přílohy	86
Příloha č. 1 <i>Dotazník pro učitele/-ky základní školy</i>	86
Příloha č. 2 <i>Problémy vyskytující se ve výuce o rodině a rodičovství</i> – empirické výsledky	90

SEZNAM ZKRATEK

AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
ed.	editor
etc.	et cetera
FF UK	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
HIV	Human Immunodeficiency Virus
jun.	junior
kol.	kolektiv
kupř.	kupříkladu
mj.	mimo jiné
např.	například
no.	numéro
OFV	organizační formy výuky
p.	page
popř.	popřípadě
resp.	respektive
roč.	ročník
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
sen.	senior
srov.	srovnej
tj.	to je, to jest
tzv.	takzvaný
vol.	volume
vč.	včetně
vs.	versus
vyd.	vydání
zejm.	zejména
ZŠ	základní škola

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zaměřuje se na výchovu k rodičovství, která se realizuje ve školním prostředí. K volbě tohoto tématu mě vedla především moje dlouholetá úvaha nad následující skutečností, kterou vnímám jako rozpornou: v soudobých, ale i starších, literárních zdrojích pedagogiky nacházím vždy zmínky o rodičích, potažmo rodinné výchově a celkovém působení rodinného prostředí, v souvislosti s jejich významem pro život vychovávaného dítěte. V dalších pramenech, nejenom pedagogických, ale i například (dále jen „např.“) psychologických či sociologických, je taktéž různě studován výchovný styl v rodině a jeho významné působení na osobnost dítěte. Na druhé straně jsem byla (a stále jsem) neustále konfrontována s mými zkušenostmi z každodenních situací (např. v dopravních prostředcích, u svých přátel a známých, ale také v rámci mé praxe na pozici vychovatelky ve školní družině a podobně – dále jen „apod.“), že rodiče mnohdy výchovu svých dětí nezvládají, někdy zbytečně a ke škodě věci chybují, a maří tak zdravý vývoj dítěte, respektive (dále jen „resp.“) abych se vyjádřila přesněji – *zvyšují pravděpodobnost*, že dítěti, vyrůstajícím v tomto prostředí, vzniknou nejrozmanitější psychické i sociální obtíže. Tito rodiče jsou pak sami (z pochopitelných důvodů) nespokojení. Odhadovala bych, že jejich takzvané (dále jen „tzv.“) self-efficacy není příliš vysoká a nepřispívá k jejich celkovému pocitu životní spokojenosti.

Začala jsem si tedy klást otázku, proč se odborné zdroje nezmiňují o potřebě připravovat se na svou náročnou roli rodiče? Proč škola, jako významná formativní organizace v životě dětí a dospívajících, nevěnuje této problematice téměř žádnou pozornost? Po hlubším vhledu do problematiky jsem určitá přípravná snažení pro oblast rodičovství odhalila, nicméně jednak vyzněla vždy velmi okrajově, jednak v oblasti přípravy dětí a dospívajících, která má jistě svá specifika oproti přípravě budoucích rodičů v časně dospělosti, jako by prameny oněměly.

Na základě konfrontace významu rodinné výchovy pro osobnost dítěte, současného neuspokojivého stavu rodin (vysoká rozvodovost apod. – viz podkapitola 1.3. *Selhávání rodiny jako primárního socializačně-výchovného prostředí*) a nedostatečné výchovy k rodičovství na základních školách jsem si za cíl této diplomové práce zvolila nabídnout nezbytné metodické náměty a zásady, kterými lze podpořit kvalitnější připravenost učitelů primárních a nižších sekundárních škol k realizaci výchovy k rodičovství.

Prospěšnost a smysl takové práce shledávám v pomoci při tvorbě budoucích rodinných prostředí žáků, která budou příznivě nakloněna k celkovému, všestrannému a harmonickému rozvoji osobnosti dítěte. Takový směr jeho výchovy a vzdělávání v jeho

rodinném prostředí je tedy ku prospěchu jak osobnosti dítěte samé, tak osobnosti jeho vychovatelů (rodičů), jakož i pro celou společnost. Z nejnovějších pramenů se o takovéto důležitosti ve stejném smyslu zmiňuje i slovenská doktorandka Katedry pedagogiky Fakulty humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity – N. Kocová (2008/2009, s. 31-33).

Co se týče struktury práce, v teoretické části je dělena do dvou kapitol, kdy první z nich zaměřuje svou pozornost k významu samotného rodičovství pro výchovu dítěte. Těžiště v této části je kladeno na důležitost vhodné rodinné výchovy pro dětský rozvoj, a to zejména (dále jen „zejm.“) s ohledem na závislou („odkázanou“) pozici dítěte a současný stav rodin, který vnímáme jako znepokojující jak z hlediska proměny jejich struktur i funkčnosti (resp. nefunkčnosti), tak z hlediska současných výzkumných zjištění o nevhodných způsobech (stylech) výchovy v rodinách.

Ve druhé kapitole, která je dělena na dvě podkapitoly, jsou soustředěny problémové oblasti výchovy k rodičovství ve škole. Toto téma je v úvodu podchyceno a otevřeno pomocí retrospektivního ohlédnutí za výchovou k rodičovství, která se realizovala ve školách, pokračuje uvedením množství problematických míst a nedostatků, popisem současného stavu výchovy k rodičovství ve školním kurikulu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dále jen „RVP ZV“) a uvedením dosavadních výzkumných zjištění, která se vážou k problematice přípravy dětí a dospívajících na jejich budoucí rodičovskou roli. Část, kterou považuji za klíčovou, zejm. pro navazující empirickou část, je podkapitola 2.2. *Učitel jako klíčový průvodce výchovou k rodičovství*. Věnuji se v ní zdůvodnění tohoto významu, vymezením představy o nezbytných požadavcích na osobnost učitele výchovy k rodičovství. Didaktické složce těchto dovedností je pak věnována pozornost v rámci empirické části.

Ta představuje sondu, která ke sběru dat využije anonymního dotazníku. Do výzkumného souboru budou zahrnuti učitelé základních škol, kteří učí předměty s učivem zaměřeným na rodinu a rodičovství.

Při zpracovávání tématu vycházím z české, slovenské i zahraniční literatury¹. Co se týče našich (českých) a slovenských pramenů, zpracovávám jak monografie nebo kolektivní publikace pedagogické, ale i psychologické, sociologické, politické a tak dále (dále jen „atd.“), tak též některé články, z nichž využívám i těch, které byly publikovány již ke staršímu datu. K tomu mě povede jednak zpracovávání historické podkapitoly, jednak fakt, že zdrojů ze současné doby je poměrně malé množství. V případě

¹ Jedná se o zdroje anglosaské a frankofonní. Autorka této práce je limitována jednak svými cizojazyčnými schopnostmi, jednak zdroje k výchově k rodičovství ve škole ani v jiných zemích nenalezla.

zahraničních zdrojů se jedná převážně o aktuálně vydané články; na souhrnnou monografii k mé problematice jsem v současné době nenarazila.

1. VÝZNAM RODIČOVSTVÍ PRO VÝCHOVU DÍTĚTE

Rodičem se během života stává většina lidí a s fenoménem výchovy tak přichází do styku téměř každý – ať už v roli vychovávaného, či tím, kdo vychovává. Jedním ze specifík rodičovské role je její ireverzibilita, to jest (dále jen „tj.“) nezvratitelnost (Vágnerová, 2008, s. 109). Staneme-li se jednou rodičem, nelze se této pozice zbavit jako nějakého majetku nebo věci. Cílem této kapitoly bude proto poukázat na to, jak významně rodič působí ve výchově svého potomka, zvláště s ohledem na postavení dítěte v rodinné výchově a na způsobilost rodiče k vychovávání dětské osobnosti. To vše chceme ukázat v konfrontaci se současným stavem výchovy v rodinách, který konstatujeme jako převážně nevyhovující.

1.1. Rodinná výchova v procesu formování osobnosti dítěte

Dítě je od raného věku vystaveno působení mnoha faktorů, které utvářejí jeho osobnost. Výchova je jen jedním z těchto faktorů, takže je zcela jisté, že ji nelze považovat za činitele, který by osobnost dítěte zcela determinoval. Se všemocností výchovy v rodině (ani v jiných formách) tedy není možné počítat.

Zaměříme-li se však na postavení rodinné výchovy mezi ostatními formativními faktory, pak musíme říci, že toto postavení je určitým způsobem výsadní. **Rodinná výchova v procesu utváření osobnosti dítěte je unikátní a tato její unikátnost je dána především jejím bezprostředním (přímým) a také relativně trvalým (dlouhodobým) působením; v dětství je v podstatě nemožné se z tohoto prostředí jakkoli vymanit** (Kraus, 2008, s. 101; Lukáčová, 2012, s. 27). Rodina je nepostradatelná a těžko nahraditelná instituce pro dospělého člověka, natož pro dítě. „Je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci, funguje jako nejvýznamnější socializační činitel, stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat“ (Kraus, 2008, s. 79). Rodina je zkrátka prvotní prostředí dítěte – uvádí dítě do kulturního a sociálního prostředí (osvojování norem, hodnot)², rodinní příslušníci jsou pro dítě vzorem chování (ale dle mého názoru i způsobů prožívání různých situací a událostí); rodina se podílí na formování hodnot, postojů atd. (Procházka, 2012, s. 102). Zprostředkovává dítěti zjednodušený model okolního světa – jako celku harmonického nebo chaotického a zmatečného, převážně dobrého či převážně zlého, většinově bezpečného nebo většinově nebezpečného apod. Velkým podílem záleží právě na výchově v rodině, jak bude dítě percipovat své okolí, jaký bude mít vztah k ostatním lidem (milující, nenávistný,

² Viz podrobněji podkapitola 1.3. *Selhávání rodiny jako primárního socializačně-výchovného prostředí.*

primárně důvěřivý, primárně nedůvěřivý apod.), vztah k sobě samému (sebeúcta, sebedůvěra, sebevědomí atd.), jaké bude mít vlastnosti osobnosti, jak bude převážně laděno jeho prožívání atd. V rodině tak získáváme první zkušenosti se světem v podobě tzv. **bazálních zkušeností**. Jsou to ty zkušenosti, které

1. na nás dopadají plnou vahou, nelze je nějak zlehčit či relativizovat, nelze k nim zaujmout odstup, a tak jaksi zmírnit jejich náraz;
2. navozují chování vyvolávající v okolí takové reakce, které tuto prvopočáteční zkušenost upevní a základní zkušenosti z rodiny se tak zobecňují, generalizují („lavinový efekt“);
3. se úzce pojí s uspokojováním základních životních potřeb;
4. se pojí s tzv. kritickými vývojovými fázemi (Helus, 1984, s. 106-110).

Proto „zodpovědnost rodičů za to, co se odehraje v duši malého dítěte, ale i za dalekosáhlé důsledky, které to má pro jeho budoucnost, je vskutku nesmírná“ (Helus, 1984, s. 111). Asi nejpřesněji se o tomto širokém vlivu rodiny na dítě vyjadřuje S. Střelec, který tvrdí, že: „Rodina je formativním činitelem – institucí, která má významné postavení při výchově dítěte v oblasti výchovy mravní, sociální, rozumové, pracovní, estetické, tělesné, zdravotní, ekologické a při dalších úkolech, které vyplývají z rodinného života“ (1993, s. 108). Rodina zkrátka pro dítě znamená „šanci, dobrodiní, ale také ohrožení nebo neštěstí“ (Helus, 2004, s. 219).

1.2. Odkázanost dítěte vs. autonomie rodiče jako problém rodinné výchovy

Situace dítěte v kontextu rodinné výchovy se dá velmi dobře popsat jako situace **odkázanosti** (Helus, 2004, s. 91). Dítě jako bytost, která se teprve vyvíjí, je závislé na tom, zda vůbec a popřípadě (dále jen „popř.“) jakým způsobem s ním ostatní lidé (v našem případě rodiče) naloží. Dětství jako životní období se nám tak vyjevuje jako období, které má určitý **apelativní rozměr**: „... vyzývá nás, abychom jako vychovatelé činili vše, co je pro rozvoj osobnosti dítěte žádoucí, abychom jeho vývoji poskytovali účinnou oporu“ (tamtéž, s. 91). Na rodiče se v této práci díváme především z hlediska jejich pozice vychovatele – tedy na ty, kdo mají činit vše pro rozvoj osobnosti dítěte, ty, kdo se mají otáčet, aby naplnili „zájem dítěte“. To oni jsou těmi, kdo „tvoří lidi“ (Bornstein, 2005, s. 311). Zároveň je třeba do našich úvah započítat i fakt, že těchto vychovatelů je ve společnosti nejvíce a navíc do určité míry zakládají vychovatelskou

činnost svých svěřenců³ (Horák, Kolář, 2004, s. 61). Co tedy tvoří ospravedlnění rodičů k „výkonu“ tak důležité funkce?

„Z logiky věci vyplývá, že **rodič** (stejně jako kterýkoli jiný vychovatel) **by měl** alespoň částečně **vykazovat vědomosti, schopnosti, dovednosti a (klíčové) kompetence, které mu zabrání ve výchově příliš chybovat**. Samozřejmě po rodičích nemůžeme vyžadovat odborné pedagogické nebo psychologické vzdělání“ (Sekera, 2010, s. 28). Rodiče pochopitelně většinou nedisponují profesními kompetencemi vychovávat. V této práci se na ně ale díváme především z hlediska jejich pozice vychovatele (a činí tak i jiní odborníci⁵). Rodiče jsou však paradoxně v drtivé většině případů „**pedagogickými idioty**“, jak se zmiňuje trojice francouzských autorů J.-P. Pourtois, Ch. Barras a P. Nimal (2001, s. 20). Podle M. Potočárové je to ale „autentický vztah k dítěti a neopakovatelný rodičovský postoj, který může vyvážit a převýšit i jakoukoliv vysokou odbornost“ (2008, s. 127). Rodiče mají k dispozici tzv. **sociální kompetence** (Potočárová, tamtéž; Pourtois, Barras, Nimal, 2001, s. 20). Zcela souhlasím s výše uvedenou autorkou slovenského původu, že tento druh způsobilosti může rodičům zcela postačit na to, aby dokázali dítě dobře chápat, cítit jeho potřeby, vyslyšet jeho přání a potíže, poskytovat mu pocit jistoty a bezpečí, lásky, přijetí, sounáležitosti atd. (tedy vše nutné pro jeho zdárný vývoj) – za předpokladu, že jejich rodičovské instinkty nejsou poškozeny. Co když tedy touto „jednoduchou“ kompetencí rodič na potřebné úrovni nedisponuje? Jak lze posoudit něco tak složitého jako je „vychovatelská kompetence“?

Pokud už uznáme, že rodič ke svému úspěšnému výchovnému působení potřebuje disponovat určitými vědomostmi, schopnostmi apod., je **nesmírně obtížné předložit soubor kompetencí, o kterých můžeme tvrdit, že by rodiči neměly chybět** (a mohly by tak být třeba zárukou výchovně-vzdělávacího obsahu) (Sekera, 2010, s. 29). Dobrou zprávou je, že existují snahy, které směřují právě k pokusům o vyjádření **rodičovských kompetencí** (Satirová, 2007, s. 53-62; Bakker, 2001, s. 195-196 podle Potočárová, 2008, s. 133-134; Simon, 2008, s. 73-75 podle Sekera, 2010, s. 30 a další). Pokud chceme vyjádřit jejich obsah, pak nemůžeme o rodiči přemýšlet jako o osobě ve vzduchoprázdnu. Rodič se vždy vztahuje k dítěti a naopak. Je tedy potřeba vyjít i z potřeb dítěte⁶. E. Bakalář naznačuje cestu, prostřednictvím které bychom mohli zhodnotit míru rodičovské kompetentnosti. Jedná se o deset kritérií, která přímo nazývá rodičovskými

³ Mluvíme o takzvaném (dále jen „tzv.“) transgeneračním přenosu.

⁴ Ale ani to pravděpodobně u mnohých není zárukou dobré schopnosti vychovávat děti.

⁵ Např. V. Jůva sen. a V. Jůva jun. řadí rodiče přímo mezi pedagogy (podle Jůva a kol., 2001, s. 55).

⁶ Těmi se v našem prostředí zabýval především Z. Matějček, který hovoří o pěti základních psychických potřebách dítěte: 1. potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů, 2. potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, 3. potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů, 4. potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, 5. potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy (Matějček, 1994, s. 37-38).

kompetencemi⁷ (které jsou ale určeny především pro posuzování v procesu rozhodování o střídavé péči):

1. **osobnost rodiče** – zralá, bez patologických rysů,
2. **vztah rodiče k dítěti** – milující, zdravý láskyplný vztah, znalost vnitřního světa dítěte, schopnost vidět jeho klady i zápory realisticky, účast na základních aktivitách péče o dítě, schopnost projevit vůči dítěti emoční vřelost,
3. **charakter, morálka, mravní normy rodiče** – dobro a zlo je pro daného rodiče důležitým tématem,
4. **právo dítěte na oba rodiče** – styk dítěte s oběma rodiči je pro normální vývoj dítěte a jeho celkovou životní situaci velmi důležitý,
5. **vztah dítěte k rodičům** – potřeba trvalé přítomnosti dospělé osoby (nejlépe rodiče), ke které si vytváří pevný a trvalý vztah,
6. **vzor na vytvoření sociální, zvláště sexuální role a identity** – význam procesu identifikace se svou pohlavní rolí, sledování vzoru komplementarity mužské a ženské role,
7. **úroveň vzdělání a inteligence rodiče** – rodič s vyšším vzděláním a inteligencí má předpoklady k adekvátnímu uspokojování potřeby stimulace dítěte,
8. **šířka rodinného zázemí** – širší rodinné zázemí je pro všestranný rozvoj dítěte a jeho pocit životní jistoty příznivější (přítomnost prarodičů, sourozenců atd.),
9. **kontinuita prostředí pro dítě** – snaha po nezpřetrhání vazeb s dalšími důležitými dospělými, prostředím atd., na které je dítě zvyklé,
10. **socioekonomický status rodiče** – s objemem finančních prostředků roste možnost zabezpečení adekvátních životních podmínek (Bakalář, 2002, s. 22-30).

Naléhavost řešení tohoto problému se zvyšuje, připočteme-li k tomu fakt, že většina populace má v plánu **mít v budoucnu děti** – stát se rodiči. Vidíme ale, že naproti tomu neexistuje adekvátní přípravná fáze na tuto roli⁸.

„Obecně lze říci, že jedním z velkých problémů rodinné výchovy je, že dítě si nedovede představit, že by mohlo mít jiné rodiče, než ty, u kterých vyrůstá“ (Jedlička, Koťa, 1998, s. 70). **Dítě si své rodiče nevybírá, je vrženo do předem daných podmínek,** které mají různě velký potenciál rozvoje jeho osobnosti. Uvážíme-li problém odkázanosti (závislosti) dítěte v oblasti rodinné výchovy, jakož i její vysoký formativní potenciál, a na

⁷ Nesouhlasím s autorem, že měřítko, která uvádí, jsou kompetencemi. Domnívám se, že jde pouze o určité faktory, které mají vliv na „konečnou“ podobu výchovného snažení konkrétního rodiče.

⁸ Důvody tohoto neuspokojivého stavu nacházím v různých oblastech. Určitou roli hraje jistě to, že rodiče (ale historicky dlouhou dobu i učitelé, vychovatelé) byli a jsou vnímáni jako ti, kteří „bez speciální přípravy jsou schopni své děti intuitivně vychovat. Tato skutečnost již tradičně, tedy historicky, zásadním způsobem ovlivňuje nahlížení na všechny profese, které se zabývají výchovou. („To přece umím také!“)“ (Urbánek, 2005, s. 42-43). Podle tohoto pojetí tedy nepotřebují žádné speciální schopnosti, ani přípravu.

druhé straně fakt, že rodiče jako ti, kteří nesou za tyto výchovné procesy odpovědnost, což je dáno i legislativně, pak bychom mohli očekávat, že společnost (potažmo škola jako určitý zástupce společnosti) bude po rodičích vyžadovat řádnou přípravu na tuto jejich náročnou roli – tak jako musíme podstoupit dlouhodobější výcvik, abychom mohli řídit auto, vystudovat speciální školu, abychom mohli vykonávat určité povolání apod. To se ale neděje. Jak je možné, že „dítě, které svou ‚konstrukcí‘ překonává nejsložitější počítač, je nám svěřeno k dlouhodobé výchově bez jakékoli předběžné průpravy“? (Mertin, 2002, s. 13). Stejně jako I. Možný zastávám názor, že závislost dítěte implikuje povinnosti rodičů a rodičovská autonomie, kterou automaticky disponují, tedy nemůže zůstat sociálně neregulována právě z důvodu bezbrannosti dítěte (fyzické i psychické); protože ne všichni rodiče dokáží rozeznat, co je pro jejich dítě to nejlepší a jsou i rodiče, kteří je mohou svými mentálními či sociálními limity a deformacemi poškozovat; protože rodiče někdy vnímají dítě jako nástroj k uskutečnění svých vlastních nesplněných přání a tužeb, což může být v rozporu se zájmem dítěte; neboť každá komunita sama chce, aby v ní nevyrůstali jedinci vychovávaní k hodnotám, které jsou neslučitelné s její vnitřní integritou (2002, s. 132). Výčet toho, co může společnost od rodičů vyžadovat⁹, se mi jeví jako úzce a převážně zaměřený na fyziologické potřeby dítěte. Chybí mi v něm možnost nárokovat si u rodičů kupříkladu (dále jen „kupř.“) i adekvátní uspokojování psychických a sociálních potřeb dítěte, zejm. potřeby jistoty a bezpečí, lásky a bezpodmínečného přijetí atd., neboť bez nich nikdy nemůžeme uspokojivě naplnit požadavek zdravého vývoje a maximálního rozvoje osobnosti dítěte.

Domnívám se, že **závažnost možných důsledků** nežádoucích výchovných praktik rodičů se dá dobře přirovnat lékařské praxi: „Jestliže by mohla lékařská praxe, založená výhradně na rutině a tradici, přinést mnoho zla a velmi málo užitku, vychovatelská praxe za týchž okolností přináší stejně tolik zla a stejně málo užitku. Výsledky špatné medicíny jsou viditelnější: jsou hmatatelné; avšak výsledky špatné výchovy jsou neméně důležité, ...“ (Ušinskij, 1975, s. 88 podle Vorlíček, 2000, s. 11-12). Jak již bylo řečeno – pedagogická (ale i psychologická a další) literatura tradičně přikládá rodinným faktorům v celkových formativních vlivech působících na dítě největší význam. Posuzování závažnosti jednotlivých aspektů vyplývajících z rodinného prostředí má hlavní význam teprve při pedagogicko-psychologickém diagnostikování konkrétních výchovných případů (tj. nejčastěji výchovných potíží s dítětem) (podle Kraus, 2008, s. 86). **I když je jakákoli prevence v oblasti nevhodné rodinné výchovy pochopitelně velmi obtížná, domnívám se, že je také velmi potřebná, neboť náprava a terapie škodlivých následků je nesnadná a**

⁹ Tzv. sociologická teze minimálního zaopatření (shodná napříč kulturami): zajištění stravy dítěte, oděv, přístřeší, lékařské péče a přístupu ke vzdělání (Možný, 2002, s. 132-133).

náročná. V mé diplomové práci se zabývám výchovou k rodičovství, která by probíhala na základní škole, a měla by mimo jiné (dále jen „mj.“) právě tento preventivní charakter¹⁰. Myslím si, že s ohledem na věkové období, kdy děti a dospívající základní školu navštěvují, by bylo prospěšné podchytit rizika nevhodného výchovného stylu žáků (potenciálních budoucích rodičů) již v raném věku, a to zvláště u těch, které sami nemají následováníhodný vzor ve své vlastní orientační rodině (což se v současné době dá předpokládat u většího množství žáků – vzhledem k rozštěpenosti primárního výchovného prostředí – viz níže). Vštěpování významu rodinného prostředí, potažmo rodinné výchovy, a příprava na roli rodiče by mohla začínat již v tomto raném věku, a to navzdory tomu, že tato role je především součástí dospělé, nikoli dětské či dospívající, identity (Vágnerová, 2008, s. 108).

1.3. Selhávání rodiny jako primárního socializačně-výchovného prostředí

Již jsem řekla, že primárními průvodci dítěte společností a těmi, kdo dítě do jejího fungování „zasvěcují“, jsou obvykle rodiče. Socializace je tak ale pro každou společnost základní problém minimálně ze dvou důvodů: a) bez socializace nejsou individua schopna vstupovat do běžných interakcí s ostatními (vzniká sociální narušení, resp. sociální deviace a patologie), b) společnost není schopna předat své základní normy a hodnoty (hrozí rozpad společnosti). Socializací se tak přenáší sociální nerovnosti, dochází k socializaci dítěte do skupin s rozporným normativním systémem, vytváří se často protikladné socializační tlaky apod. Současným problematickým faktorem je i **rozštěpení samotného primárního socializačního činitele, tj. rodiny** (Keller, 2009, s. 38-39). Poslední z výše jmenovaných bychom chtěli pro řešení naší problematiky zvláště podtrhnout. „V hovorech o problémech rodiny se nezdá, že by se objevuje výraz **krize**. Je otázka, zda oprávněně, či nikoli, koneckonců rodina ‚krizové‘ stavy zažila v dějinách různých zemí a kultur častěji. Její dnešní krizi by bylo přesnější pojímat spíše jako krizi ‚rodiny manželské‘“ (Havlík in Havlík, Kořán, 2002, s. 68). V literatuře, která se věnuje tomuto poli problematiky, často najdeme charakteristiky současné české rodiny. Změny, které se v podobě rodiny odehrály a odehrávají, můžeme pracovní rozdělit na ty, které se týkají soužití, a na ty, které mají spíše strukturální charakter. Mluvíme o těchto **problémech současné české rodiny**:

¹⁰ O preventivním účinku podpory rodičů (již stávajících – rozdíl oproti našemu pojetí) v jejich rodičovské funkci se zmiňuje také francouzská klinická psychologka a rodinná systemicky orientovaná psychoterapeutka A. Sanchez. Zdůrazňuje ji jako způsob předcházení těžkým poruchám u dětí a adolescentů – konkrétně v souvislosti s vytvořením speciální asociace na podporu klientů v jejich rodičovské funkci (2009, s. 51).

- vysoká rozličnost podob partnerského svazku (singles, nesezdaná soužití, rodiny s homosexuálním párem atd.),
- vstup do manželství ve vyšším věku a vysoká rozvodovost,
- změny v oblasti sexuálního života (vliv sexuální revoluce, nástupu antikoncepce, dnes většinou běžně přijímaná předmanželská sexuální zkušenost, plánované rodičovství vs. rodičovství nezralých adolescentů, problematika nechtěných dětí, umělé potraty),
- důsledky proměn mužské a ženské role:
 - ⇒ odklon od typické tradiční rodinné koalice, tj. dominantní hostilnější otec, laskavá submisivní matka,
 - ⇒ dvoukariérová manželství – vysoká zaměstnanost a vzdělanost žen, vyšší nároky ohledně pracovního procesu, hlídání dětí v rodinách (placené „chůvy“), tím pádem
 - méně společně stráveného času rodičů s jejich dětmi,
 - převzetí některých funkcí rodiny jinými institucemi,
 - ⇒ stále častější pozdní rodičovství nebo až nezájem o roli rodiče (např. upřednostnění kariéry před péčí o dítě atd.),
 - ⇒ otázka prarodičovství (v produktivním věku, otázka zralosti a připravenosti pro přijetí role) (Kraus, Poláčková, 2001; Šulová in Výrost, Slaměník, 1998; Pešková, 2010).

Takto pak dostávají rodiny různou **podobu rodin doplněných, neúplných, homoparentálních**, v nichž jsou obvykle (ne však ve všech případech) **vztahy komplikovanější a méně přehlednější** než v rodinách úplných a harmonických, takže tyto faktory pak **negativně ovlivňují vývoj dítěte**.

Připočteme k tomu i fakt, že odpovědnost za výchovu se dnes s oblibou přesouvá na školu (či jiné profesionální instituce), a rodiče se tak svým způsobem stávají „dekvalifikovanými“ – jak se zmiňují J.-P. Pourtois, Ch. Barras a P. Nimal (2001, s. 19).

Můj osobní výhled do budoucna, který se týká kvality rodinného zázemí, tedy není příliš optimistický. Vzhledem k současnému stavu rodinného života, tj. vzrůstající počet rozvádějících se manželství, dětí žijících v neúplných rodinách, dětí s poruchami chování, mladých delikventů, pachatelů trestných činů, alkoholiků a narkomanů (Střelec, 1993, s. 106), který hodnotím jako neuspokojivý, se zdá, že se bude povaha rodiny v budoucnu vyvíjet ke stále větší labilitě. I to je jeden z důvodů, proč vnímám problematiku výchovy k rodičovství (potažmo výchovy k partnerství a výchovy k manželství) jako **palčivé a velmi aktuální téma pedagogické teorie i praxe**.

2. PROBLÉMOVÉ OBLASTI SPOJENÉ S VÝCHOVOU K RODIČOVSTVÍ VE ŠKOLE

Ukazuje se, že nezbytným předpokladem pro adekvátní výchovu dítěte je věnovat se důkladné připravenosti na rodičovství. Očekávané efekty se týkají zvýšení předpokladů k naplnění nejvyšších zájmů dítěte ze strany rodiče. Obvykle k takové přípravě přistupují lidé až v časně dospělosti, když se rozhodnou založit rodinu. Doba, po kterou studují různé příručky věnující se péči o dítě, rodičovské kurzy a další vzdělávací příležitosti, se tak (podle mé zkušenosti) nejčastěji zúží přibližně na období gravidity ženy. Takováto **blesková příprava** „na poslední chvíli“ může mít své dobré efekty díky živé aktualizaci (resp. aktivizaci) zájmu, zvědavosti, vyladění na potřeby dítěte a zkrátka celkově dobré motivační úrovni budoucích, resp. již stávajících, rodičů. Ačkoli v tomto směru souhlasím s vyjádřením M. Procházky, který vyjadřuje určité pochybnosti ohledně otázky, zda se rodič může na svou roli vychovatele nějak připravit (2012, s. 107), jsem přesvědčena, že navzdory nemožnosti jakékoli úplně komplexní, dokonalé a definitivní přípravy na roli rodiče by byla **dlouhodobější, souvislejší a kontinuálnější příprava na rodičovství** prospěšnější.

2.1. Výchova k rodičovství ve školním kurikulu

2.1.1. Historie výchovy k rodičovství ve škole

O potřebě systematictějšího působení v oblasti formování budoucích rodičů už ale věděly generace před námi. **Příprava na rodičovství a získávání potřebných kompetencí k němu jsou pochopitelně staré jako lidstvo samo.** Lze předpokládat, že tato výchova k rodičovství probíhala od raných vývojových fází dětí přímým kontaktem s mladšími dětmi, o něž samy pečovaly, a především také prostřednictvím observačního a imitačního učení (Koudelová, 2007, s. 6). Moje diplomová práce se však zaměřuje na průběh této výchovy k rodičovství ve školních podmínkách, konkrétně v základních školách, tudíž i v tomto historickém vstupu se budu držet vývoje tohoto fenoménu ve škole.

Brněnská diplomantka, H. Koudelová, ve své práci zmiňuje americké autory M. E. Arcusovou, J. D. Schvaneveldta a J. J. Mosse, kteří hovoří o tom, že první rudimentární **základy formálního rodičovského vzdělávání se objevily již se zavedením povinné školní docházky** na konci osmnáctého a počátku devatenáctého století, které se věnovaly

výhradně dívkám¹¹ a vedly je k adekvátnímu obstání v roli hospodyňky – vyučovalo se šití, příprava stravy, domácí hospodaření, péče o dítě. V dalším vývoji se o školní podobě výchovy k rodičovství zmiňovaní autoři vůbec nevyjadřují (Arcus, Schvaneveldt, Moss, 1993a podle Koudelová, 2007, s. 36).

Až v **sedmdesátých letech dvacátého století** podal významný podnět k podpoře rodičovství **Keith Joseph**, státní tajemník pro sociální služby ve Spojeném království. Od roku 1974 se ve zdejších podmínkách začaly postupně prosazovat myšlenky přípravy na rodičovství ve školách (Hope, Sharland, 1998, s. 9).

U nás se zvláštní pozornost přípravě dětí a dospívajících na rodičovství věnuje až v **posledním dvacetiletí**¹². Snahy k řešení těchto otázek byly zprvu vedeny především ze strany lékařů, a to v období po druhé světové válce. V zahraničí je dále zlomový bod soustřeďován ke jménu A. C. Kinseyho a k jeho výzkumným zjištěním. V českém prostředí pak vyvstává do popředí sexuolog J. Hynie. Zhruba **od sedmdesátých let** je ve světě již všeobecně **uznávána potřeba a nutnost řešení daných výchovných otázek** (Janiš, 2006, online).

S příchodem **let osmdesátých**¹³ se od dosavadního medicínského pohledu postupně překláněl **důraz na mezilidské vztahy a sociální stránku rodičovství i partnerských vztahů** obecně – úloha tzv. výchovy k manželství a rodičovství je v tomto období zdůrazněna. Dnes je snaha vést tento druh výchovy komplexně (Janiš, 2006, online).

U nás, v českém prostředí, má však výchova k rodičovství **kratší tradici** než v zahraničí. Teprve v roce 1993 byly schváleny učební osnovy povinného předmětu „Rodinná výchova“ s dotací dvě hodiny týdně. Hlavní okruhy zájmu se dotýkaly partnerství, rodinného soužití a péče o dítě (Marádová, 2006, online). Zásadní posun pak proběhl o dva roky dále, v roce 1995, kdy do Standardu základního vzdělávání byla přímo zavedena samostatná vzdělávací oblast „Zdravý životní styl“, a díky tomu předmět „Rodinná výchova“ zaujal pevné místo ve všech akreditovaných vzdělávacích programech

¹¹ Pakliže výchova a vzdělávání byly v dějinách určeny především pro chlapce a mladé muže, je zajímavé, že ve výchově k rodičovství je tomu přesně naopak. Historická linie naznačuje, že od počátku byla zaměřena především na dívčí část populace a opačné pohlaví bylo (a je) v tomto směru zanedbáváno.

¹² Termín „výchova k rodičovství“ se v ČR objevil již ve dvacátých letech dvacátého století, avšak obsahově se zužoval na problematiku sexuálního soužití a pohlavních chorob. Navíc obvykle nešlo o činnost systematickou a pravidelnou, jak by bylo žádoucí, nýbrž o činnost jednorázovou (Hargašová, Novák, 2007, s. 89). Tento terminologický zmatek přetrvává dodnes. Kromě jiného tak tedy vznikají značné překážky v historickém poznání vzniku a vývoje výchovy k rodičovství ve školách v našem pojetí, tj. bez zaměření na sexuální výchovu. Nalezneme sice množství dokumentů, které nesou v názvu slova „výchova k rodičovství, partnerství, manželství, k rodinnému životu“ apod., ale všechny jsou de facto koncepcemi sexuální výchovy, a proto nepatří do této kapitoly a vůbec celé mé práce. Naopak – některé historické souvislosti mnohdy nacházíme právě pod heslem „sexuální výchova“, neboť po hlubším vhledu do pojetí jednotlivých autorů zjistíme, že jí myslí v podstatě výchovu k rodičovství (objevují se v ní témata rodiny, rodičovství, péče o dítě, výchovy dítěte a jiné – dále jen „aj.“).

¹³ K. Janiš uvádí, že koncepce výchovy k rodičovství, která odpovídá našemu pojetí (tj. příprava dětí a dospívajících na převzetí role otce a matky), se začala prosazovat dokonce již krátce po druhé světové válce (Janiš in Průcha, ed., 2009, s. 862).

(Marádová, 2006, online). S příchodem RVP ZV je daná problematika ve školách zahrnuta ve vzdělávacích oblastech „Člověk a jeho svět“, „Člověk a jeho společnost“, „Člověk a příroda“, „Člověk a jeho zdraví“ (Jeřábek a kol., 2007). Výuka pak probíhá v rámci vyučovacích předmětů „Prvouka“, „Výchova k občanství“, „Občanská výchova“, „Výchova ke zdraví“, někde ještě i pod názvem „Rodinná výchova“ apod.; pokud je na škole zřízen samostatný předmět „Osobnostní a sociální výchova“, pak jsou témata probírána i v rámci tohoto (průřezového) předmětu¹⁴.

Během vývoje této problematiky ve školách se ani tolik neměnil obsah, jako spíše podmínky, metody a formy (Rašková, 2003, online). Hrdí můžeme být na to, že **jako jedna z mála zemí klademe důraz právě na přípravu mládeže na jejich budoucí partnerský a rodinný život** – oproti „čistě“ sexuálnímu pojetí (Janiš in Průcha, ed., 2009, s. 862).

2.1.2. Obecně problematická místa a nedostatky ve výchově k rodičovství a její současný stav ve školách

Zcela zásadním, hluboce zakořeněným a již zmíněným problémem je **zaměňování výchovy k rodičovství za sexuální výchovu**, resp. výchovu k reprodukčnímu zdraví! Pochopitelně, že spolu tyto oblasti vzájemně souvisejí a prolínají se, jsou si velmi blízké, ale není možné je zcela ztotožňovat. Obsahem sexuální výchovy, potažmo výchovy k reprodukčnímu zdraví¹⁵, ve škole bývají obvykle témata týkající se přenosu pohlavních nemocí, nekoitálních aktivit, prvního pohlavního styku, antikoncepce, plánování rodičovství, sexuálních parafilií apod. (Jeřábek a kol., 1996, s. 11). L. Šulová např. ve své publikaci *Jak učit výchovu k manželství a rodičovství* (1995) pojímá tuto výchovu také spíše směrem k sexuální výchově a výchově k reprodukčnímu zdraví, ačkoli se zde objevují i témata týkající se rodinného soužití (např. výchovné styly, rodinné role, péče o novorozence a kojence v rodině apod.), která by již spadala do našeho pojetí výchovy pro život v rodině.

V tomto směru spíše zastávám pohled M. Potočárové (2008, s. 140), která definuje výchovu k manželství a rodičovství jako „osvojování si vědomostí, postojů a zručností v rámci výchovného působení rodiny a jiných institucí (zejm. školy), které jsou nevyhnutelné pro úspěšné zvládání manželských a rodičovských úloh“. Toto pojetí se obsahově podobá i mému vlastnímu vymezení výchovy k rodičovství: „celoživotní proces

¹⁴ Jedním ze způsobů, jak rodičovské projekty pro děti a adolescenty zorganizovali i pracovníci ve Velké Británii, je jejich zakomponování právě do tzv. *Personal and Social Education*, kterou chápou jako základnu, ze které se výchova k rodičovství rekrutuje, a považují ji dokonce za formu nejefektivnější (Hope, Sharland, 1998, s. 26 a s. 70).

¹⁵ V této práci užívám opět synonymicky.

utváření dispozic, zejm. sociopsychických, jako proces veškeré (tělesné, vědomostní, postojové, rolové aj.) přípravy na uspokojivé, resp. „dost dobré“¹⁶, plnění rodičovské role“ (Lukáčová, 2012, s. 43).

Ve vztahu k dětem a dospívajícím se nejčastěji používá termín „výchova k partnerství (manželství) a rodičovství“, neboť – jak již bylo řečeno výše – je tento termín již poměrně dobře ustálený. V názvu své diplomové práce jsem ho však záměrně nepoužila právě pro jeho nežádoucí konotace (viz výše). Odlišujeme tedy sexuální výchovu a výchovu k rodičovství.

Dalším podstatným problémem, který se pojí se školní formou výchovy k rodičovství, je hledisko **genderu**. Dílčí výzkumné zjištění disertační práce zaměřené na středoškolské (gymnaziální) studenty naznačuje, že rozložení zájmů o jednotlivé druhy témat se podle pohlaví liší a celkově menší zájem o témata rodiny, rodičovství, výchovy dětí častěji vykazují chlapci než děvčata (Jirsáková, 2009, s. 107-108). Jednou z aktuálních otázek, které by bylo potřeba řešit, je otázka, jak tedy vůbec celý předmět (resp. téma v rámci jiného předmětu) postavit. Téma otcovství se v současné době začíná pomalu dostávat do ohniska zájmu nejrůznějších odborníků i laiků. Do úvah o koncipování předmětu či problematiky je potřeba zakomponovat reflexi o změnách významu a role otcovství v současné době. Podle autorek A. Kubičkové a H. Konečné jde např. o působení tzv. „aktivního otcovství“ na snazší uplatnění žen na trhu práce, příznivý vliv na psychosociální vývoj dítěte, vyšší spokojenost partnerů, jakož i součást naplnění mužské identity (Kubičková, Konečná, 2009, online).

S genderovým aspektem se pojí také otázka **povinnosti či nepovinnosti** tohoto typu výchovy.

Ve starším článku upozorňuje S. Střelec (1997, s. 46-47) na další nedostatky dřívějšího vyučovacího předmětu „Rodinná výchova“ (částečně odpovídající svým obsahem naší výchově k rodičovství):

- a) byl vyučován převážně neaprobovanými učiteli,
- b) učitelé byli bezradní nad univerzální podobou standardu předmětu,
- c) témata se překrývala s obsahem předmětu „Občanská výchova“,
- d) pojetí výuky bylo informativní a formální, neboť učitelé měli malé zkušenosti, neměli k dispozici vhodné učebnice a další pomůcky,
- e) nízká časová dotace byla v rozporu s praktickými cíli, které vymezovaly oficiální dokumenty,
- f) často se objevovaly konflikty mezi rodiči a školou.

¹⁶ Koncept „dost dobrého rodičovství“ byl převzat podle autorek L. Lacinové a P. Škrdlíkové (2008).

Kromě toho na základních školách v českých zemích není předmět jako samostatný celek historicky ukotven (srovnej – dále jen „srov.“ 2.1.1. *Historie výchovy k rodičovství ve škole*). Příprava na život v rodině, kterou zaštiťovala škola, se realizovala nejčastěji **nesystematicky a jednorázově**, což také nelze považovat za příznivý stav. Z hlediska obsahu těchto činností se již po několikáté i na tomto místě opět objevuje problém týkající se zúžení pozornosti zaměřené na sexuální stránku partnerství a rodičovství. Navíc se těchto formativních aktivit zúčastňovaly jen dívky, a to jen jejich polovina. Na druhé straně se však opakovaně objevuje i spokojenost žactva s tímto předmětem a jejich zájmem o danou problematiku (Jirsáková, 2009, s. 109-111 a 138). Je tedy patrné, že na tomto poli problematiky jde o dlouhodobý problém, který není dostatečně vyřešen, ani řešen.

Nelze zcela souhlasit s prohlášením autorů, M. Hargašové a T. Nováka, o dosavadní neexistenci pro školu závazných „osnov“ (2007, s. 87). Na druhou stranu je nutné uznat, že i když je citovaný zdroj k dnešním dnům starý osm let, **podobá, jak výchovu k rodičovství ve škole realizovat, se v současné době stále hledá** (viz např. Jirsáková, 2009). Není zcela jasné, k jakým cílům by měla vést, jaké obsahy předávat, které metody využívat atd.

V britských školách např. vymezují cíle přípravy dětí a dospívajících na rodičovství následovně: 1) podpořit rodičovskou zodpovědnost zralostí, angažovaností a připraveností mužů a žen, 2) snížit násilí ve společnosti snížením týrání, zneužívání, zanedbávání a opouštění dětí a povzbudit pečující chování jak u děvčat, tak u chlapců, 3) zahrnout výchovu k rodičovství jako nepostradatelnou součást kurikula na základních a středních školách, 4) odradit od časného těhotenství (Mission, Goals, Implementation, online, 2009).

Jako základní složky „rodičovského kurikula“ uvádí oblasti vztahů, osobních schopností a zdrojů, individuálních rozdílů, pluralitní společnosti, ochrany a bezpečí, práv a povinností, financí a rozpočtu, zdraví a vývoje (Hope, Sharland, 1998, s. 11). Přehled variací těchto témat najdeme na obr. č. 1 *Obsah výchovy k rodičovství ve Velké Británii* (převzato z Hope, Sharland, 1998, s. 15 a s. 49). Autoři na závěr doporučují, aby se obsah výchovy k rodičovství vázal především k několika klíčovým tématům:

- co znamená být rodičem,
- co rodiče potřebují,
- vztah rodič-dítě,
- práva a povinnosti,
- zdraví a vývoj (Hope, Sharland, 1998, s. 74).

Obr. č. 1 *Obsah výchovy k rodičovství ve Velké Británii*

Scheme of work 1	Scheme of work 2
What it takes to be a parent	Introduction to the course
Reasons and consequences of becoming parents	Thinking ahead
Patterns of parenting	Different types of families
Thinking ahead	What it takes to be a parent
Extended family	Parents' influence on children
Concluding session; evaluation	Rights and responsibilities
Scheme of work 3	Scheme of work 4
Introductory session	Extended family
The extended family	Patterns of parenting
Thinking ahead	Families and the benefit system
Contracts	Motherhood and fatherhood
Parenthood poster	Marriage contracts
Rights ladder	Parent action

Topics that parents thought their child had studied		
Topic	Ranking	%
What parenthood involves	1	61
The responsibilities of parenting	2	53
How parenthood changes your life	2	53
How children respond to different ways that parents treat them	4	51
Love, commitment and emotional bonds between parents and children	5	48
Child abuse and children's rights	6	43
Why people become parents	7	40
Conception and pregnancy	8	39
What makes a happy, safe and healthy home for children	9	38
Financial costs of parenting	10	35
Everyday skills and qualities for looking after children	11	34

U nás je v tomto ohledu podstatné, že již postupně dochází k **přijetí této problematiky i na politické úrovni**. Poslední *Národní koncepce rodinné politiky* (z roku 2005) se zmiňuje o tom, že vzdělávací snahy v oblasti zodpovědného partnerství, manželství a rodičovství mají být směřovány i k žákům a studentům různých typů škol a navrhuje opatření „podporovat pořádání vzdělávacích přednášek a kurzů pro rodiče týkajících se rodičovství a výchovy dětí (např. přednášky o dětských právech, o právu rodinném a majetkových právech rodiny, přednášky z pedagogiky, z psychologie dítěte, přednášky týkající se prevence patologických jevů v rodině, zdravé výživy a aktivního rodičovství, mezigenerační solidarity a postavení seniora v rodině“ (Národní koncepce

rodinné politiky, 2005, s. 13-14). Za zvlášť potěšující považuji doporučení témat pedagogiky a psychologie dítěte, ačkoli si nejsem jista formou, kterou daný dokument doporučuje (tj. přednáška). Podobně se na toto téma vyjadřuje i dokument *Rodinná politika na úrovni krajů a obcí* z roku 2008 (Rodinná politika na úrovni krajů a obcí, 2008, s. 13 a 15).

Bližší informace o konkrétních tématech týkajících se kultivace dětí a dospívajících ve vztahu k jejich budoucímu rodičovství podávají níže uvedené tabulky č. 1 a 2. Učivo o rodině a rodičovství nalezneme v oblastech „Člověk a jeho svět“, „Člověk a společnost“, „Člověk a příroda“, „Člověk a zdraví“ a průřezovém tématu „Osobnostní a sociální výchova“.

Tab. č. 1 *Vzdělávací oblasti RVP ZV a učivo ve vztahu k rodičovství*

Vzdělávací oblast	Tematický celek vzdělávacího obsahu	Učivo ve vztahu k rodičovství
Člověk a jeho svět	Lidé kolem nás	<u>rodina</u> (postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, práce fyzická a duševní, zaměstnání)
	Člověk a jeho zdraví	<u>lidské tělo</u> (životní potřeby a projevy, základní stavba a funkce, pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, základy lidské reprodukce, vývoj jedince) <u>partnerství, rodičovství, základy sexuální výchovy</u> (rodina a partnerství, biologické a psychické změny v dospívání, etická stránka sexuality, HIV/AIDS – cesty přenosu)
Člověk a společnost	Člověk ve společnosti	<u>vztahy mezi lidmi</u> (osobní a neosobní vztahy, mezilidská komunikace; konflikty v mezilidských vztazích, problémy lidské nesnášenlivosti) <u>zásady lidského soužití</u> (morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost, pravidla chování; dělba práce a činností, výhody spolupráce lidí)
	Člověk jako jedinec	<u>podobnost a odlišnost lidí</u> (projevy chování, rozdíly v prožívání, myšlení a jednání; osobní vlastnosti, dovednosti a schopnosti, charakter; vrozené předpoklady, osobní potenciál)

		<u>osobní rozvoj</u> (životní cíle a plány, životní perspektiva, adaptace na životní změny, sebezměna; význam motivace, aktivity, vůle a osobní kázně při seberozvoji)
	Stát a právo	<u>lidská práva</u> (základní lidská práva, práva dítěte, jejich ochrana; úprava lidských práv a práv dětí v dokumentech; poškozování lidských práv, šikana, diskriminace)
Člověk a příroda	Obecná biologie a genetika	<u>dědičnost a proměnlivost organismů</u> (podstata dědičnosti a přenos dědičných informací, gen, křížení)
	Biologie člověka	<u>fylogeneze a ontogeneze člověka</u> (rozmnožování člověka) <u>anatomie a fyziologie</u> (stavba a funkce jednotlivých částí lidského těla, orgány, orgánové soustavy, vyšší nervová činnost, hygiena duševní činnosti) <u>životní styl</u> (pozitivní a negativní dopad na zdraví člověka)
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	<u>vztahy mezi lidmi a formy soužití</u> (vztahy ve dvojici – kamarádství, přátelství, láska, partnerské vztahy, manželství a rodičovství; vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity – rodina) <u>změny v životě člověka a jejich reflexe</u> (dětství, puberta, dospívání – tělesné, duševní a společenské změny; sexuální dospívání a reprodukční zdraví – předčasná sexuální zkušenost; těhotenství a rodičovství mladistvých; poruchy pohlavní identity) <u>zdravý způsob života a péče o zdraví</u> (výživa a zdraví, tělesná a duševní hygiena) <u>osobnostní a sociální rozvoj</u> (seberegulace a sebeorganizace činností a chování, mezilidské vztahy, komunikace a kooperace, morální rozvoj)

Tab. č. 2 *Průřezová témata RVP ZV a učivo ve vztahu k rodičovství*

Průřezové téma	Tematický celek průřezové oblasti	Učivo ve vztahu k rodičovství
Osobnostní a sociální výchova	Osobnostní rozvoj	<u>sebezpoznání a sebezpojetí</u> – moje vztahy k druhým lidem <u>seberegulace a sebeorganizace</u> – cvičení sebekontroly, sebeovládání
	Sociální rozvoj	<u>mezilidské vztahy</u> – péče o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů
	Morální rozvoj	<u>řešení problémů a rozhodovací dovednosti</u> – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů sociálních rolí <u>hodnoty, postoje, praktická etika</u> – vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.
Výchova demokratického občana	Občan, občanská společnost a stát	<u>občan jako odpovědný člen společnosti</u> (jeho práva a povinnosti, schopnost je aktivně uplatňovat, přijímat odpovědnost za své postoje a činy, angažovat se a být zainteresovaný na zájmu celku)
Multikulturní výchova	Lidské vztahy	význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti

Při této zběžné analýze současných kurikulárních dokumentů, s omezením na RVP ZV, jsem si všimla i dalších nesnází spojených s výchovou k rodičovství – totiž, že učivo přípravy na rodičovství je v nich zahrnuto jen velmi **okrajově a sporadicky**. M. Hargašová a T. Novák se k tomuto stavu vyjadřují také s patrnou hořkostí: „Účinné látky jsou tak dokonale rozptýleny v obsahu jednotlivých školních předmětů, že je již nikdo nikdy nenajde“ (2007, s. 87). **Pokud má však být výchova k rodičovství úspěšná, je nezbytné, aby se stala jedním z jádrových předmětů ve školním kurikulu** (Hope, Sharland, 1998, s. 72). Příprava dětí a dospívajících na rodičovskou roli ve škole má spíše podobu tvorby obecnějších předpokladů: postojových, hodnotových, komunikačních apod. Tyto mají jistě své významné místo ve výchově k rodičovství a osobně mě velmi těší, že

jsou do školního kurikula zařazena. Podstatné ale je, že **cílenou přípravu na budoucí mateřskou a otcovskou roli v něm spíše nenajdeme**. Celou problematiku přibarvuje a podtrhuje i nespokojenost žactva v diplomovém výzkumu studenta Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (dále jen „FF UK“), Tomáše Ulmajera, ve kterém se v rámci dílčího výsledku ukázalo, že **studenti vnímají přípravu na založení rodiny ve škole jako nedostatečnou**. Studenti ve svých výpovědích uváděli, že by si přáli větší otevřenost a ochotu pedagogů, jakož i vyšší fundovanost, o tomto tématu hovořit, obecně větší prostor pro rodinnou problematiku – v rámci jiného předmětu (např. základy společenských věd apod.) či přímo zavedením speciálního předmětu, jenž by se touto oblastí zabýval, a zajímavé formy, jimiž by se tato příprava ve škole prováděla (Ulmajer, 2007, s. 63). Zdá se, že zájem o problematiku neutuchá, neboť ani v novějším výzkumu nebyly nalezeny rozdílné výsledky (Jirsáková, 2009).

Vyjdeme-li z předpokladu, jak významnou roli hraje rodičovství v životě většiny lidí (z pohledu dětí i dospělých), pak si dovoluji říct, že daná tematika je stále pokryta velmi nedostatečně. „Proč je tak důležité učit děti na školách chemii, několik jazyků současně apod.? Proč je raději postupně nepřipravovat na skutečnost, že jednou přestanou být dětmi, sami založí rodiny a budou vychovávat? Proč jim neukázat cestu, jak komunikovat, co udělat pro to, aby jejich děti nebyly vystaveny nepravostem, křivdám a traumatům?“ (Sekera, 2010, s. 29). Narážíme na **bílá místa ve školním kurikulu základního vzdělávání** (tzv. nulové, „chybějící“ kurikulum) (Posner, 1992 podle Kalhous, Obst a kol., 2009, s. 133), které je třeba nepochybně zaplnit.

K této problematice bych ještě ráda podotkla, že pohlédneme-li do koncepce samotného RVP ZV, pak zjistíme, že novým principem kurikulární politiky má být v současné době důraz na tzv. klíčové kompetence¹⁷ a zejm. jejich uplatnění v praktickém životě. Jejich výběr, dle autorů, proběhl na základě rozvahy o hodnotách ve společnosti obecně přijímaných a o obecně sdílených představách o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (Jeřábek a kol., 2007, s. 10; Marádová, 2006, online). Autorky G. Šamanová a P. Stěhulová z Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky se osobními rozhovory za použití standardizovaných dotazníků ptaly 1010 respondentů na rodinné hodnoty a postoje k manželství a další životní cíle. V jejich výzkumném zjištění vyšlo najevo, že až 58 % respondentů hodnotilo položku „mít děti“ a 52 % položku „mít partnera“ jako vysoce položenou v jejich hodnotových žebříčcích. Podle tohoto výsledku se tak hodnoty partnerství a rodičovství

¹⁷ V RVP ZV jde o: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní (Jeřábek a kol., 2007, s. 14).

dají řadit k oněm obecně ve společnosti přijímaným (Šamanová, Stěhulová, 2011, online). Je tedy v rozporu výše uvedený popis okrajovosti, sporadičnosti a odsunování tématu výchovy k rodičovství ve škole s celkovou koncepcí RVP ZV.

Pro to, že by tato oblast měla být ve školním prostředí intenzivněji a kvalitněji zastoupena, mluví i vyjádření dětského psychologa J. Šturmy o vstupování rodičovství do představy naplněného života jako prostředku k uspokojení potřeb nejenom společenského uznání a ocenění, ale především také **potřeby sebepřesahu, transcendence** (Šturma, 2005, online).

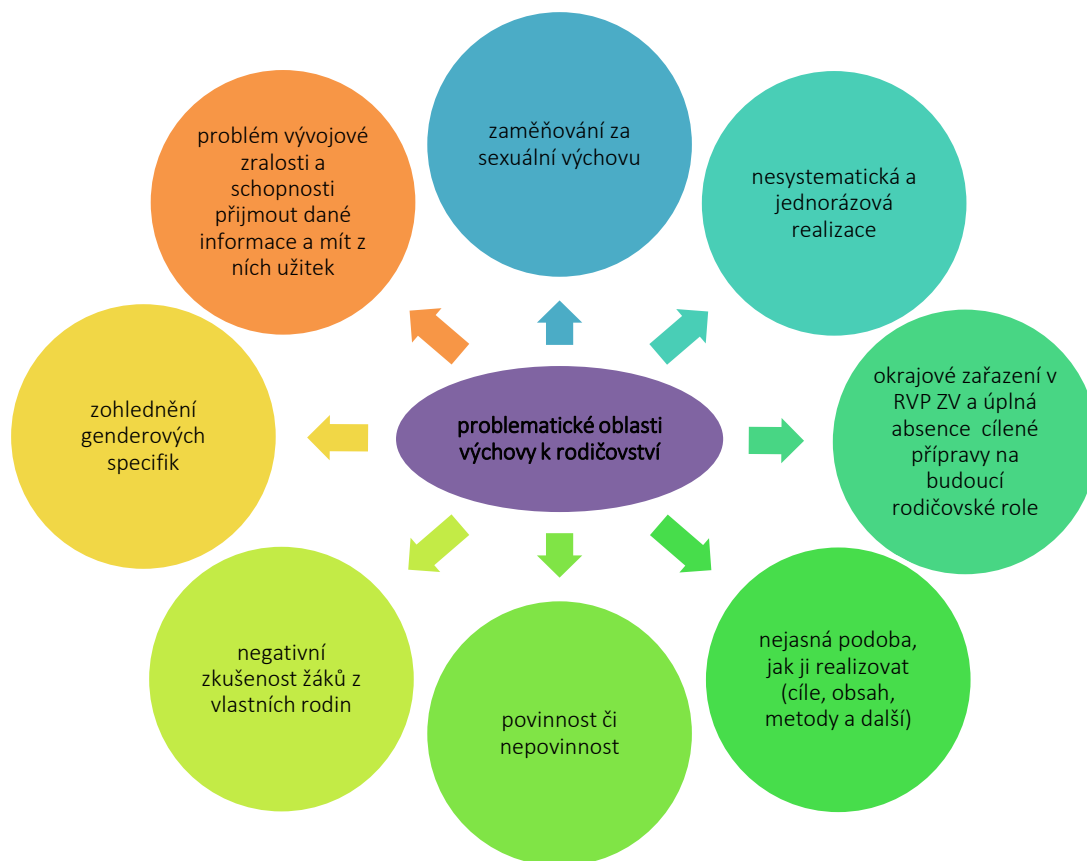
Další potíže se týkají charakteru výchovy k rodičovství ve škole. Takováto příprava *děti a dospívajících* musí mít jiný charakter než ona „blesková příprava“, kterou jsem uváděla na začátku. Podle amerických autorů M. E. Arcusové, J. D. Schvaneveldta a J. J. Mosse (1993 podle Koudelové, 2007, s. 26) „hodiny ‚rodičovské výchovy‘ ve školách neplní svou funkci. **Děti a dospívající totiž nejsou natolik vývojově zralí**, aby je dané informace zajímaly a byly pro ně užitečné. Jako výhodnější se údajně jeví zavádět **‚předrodičovskou výchovu‘** zaměřenou právě na zmíněnou oblast mezilidských vztahů, komunikace a poznávání sebe sama, jež by připravila vhodný základ, na který by mohlo pozdější rodičovské vzdělávání úspěšně navázat“. Tyto výsledky jsou však v rozporu s tím, co zmiňuje mezinárodně uznávaný dětský psycholog Z. Matějček (1994, s. 59) – totiž že u děvčat od osmi, u chlapců od devíti let do třinácti, se objevuje tzv. **rodičovské chování vůči malému dítěti**. Proto by tak bylo naopak možné hovořit o **příznivém naklonění charakteru vývojových etap**, jimiž děti a dospívající procházejí, k formování jejich rodičovských postojů. Co se týče ale oné „předrodičovské výchovy“, té je v tomto směru v RVP ZV pravděpodobně z části nejbližší právě „Osobnostní a sociální výchova“.

Závěrem chci zmínit ještě jeden palčivý problém současnosti (a zřejmě i budoucnosti), a tím je **nestabilita současného rodinného prostředí**, kterou jsem se již podrobněji zabývala v předešlé podkapitole (*1.3. Selhávání rodiny jako primárního socializačně-výchovného prostředí*). Zde chci ale převládající nestabilitu současných rodin připomenout jako určitý (labilní) zdroj přípravy na rodičovství. Mechanismus, který zde mám na mysli, velmi přesně vyjadřuje americký porodník a gynekolog: „Lepší rodiče utváří lepší děti; a lepší děti vyrůstají v lepší rodiče“ (Walser, 1952, online). Podle některých demografických údajů se dá právem předpokládat, že výhledově nebude neobvyklé, že děti a dospívající (žáci) budou přicházet do škol s negativní zkušeností ze svých vlastních rodin. Domníváme se proto, že by na tomto místě měla vystoupit právě škola se svou možností **systematické a odborné péče**, která by také zaručovala určitou úroveň kvality předkládaných informací na téma rodiny, rodičovství, výchovy dětí. Příprava na rodičovství v rodinném kruhu může být zkrátka nevhodně poznamenána

nestabilitou a narušenými vztahy (Národní zpráva o rodině, 2004, s. 158). Na druhou stranu je ale potřeba uvést, že v současné době učitelé zřejmě nejsou připraveni tuto výchovu k rodičovství provádět – tomu však věnuji samostatnou podkapitolu (viz níže).

Podkapitolu přehledně shrnuje níže uvedený obr. č. 2.

Obr. č. 2 *Přehled problémových oblastí vztahujících se k výchově k rodičovství ve škole*



2.1.3. Některá dosavadní výzkumná zjištění

A. Kubičková a H. Konečná (2009, online) zjistily, že v zahraničí je problém rodičovství mužů řešen v rámci tří typů nabízených služeb: služby podporující mužství, výchovu k odpovědnému partnerství a rodičovství, výchovu k reprodukčnímu zdraví a řešení porozvodové situace. Mezi nimi se však jen v anglické organizaci „Working with Men“ zabývají přípravou mužů na rodičovství. Všechny zmiňované programy jsou ale určeny pro mladé dospělé muže, nikoli pro chlapce v dětském a dospívajícím věku.

K řešení genderové problematiky může být zajímavý i výsledek týchž autorek v roce 2008, kdy provedly kvalitativní výzkum zaměřený na postoje mužů k otázkám plánování rodičovství. Výsledky potvrdily, že muži své představy o rodině získávají prostřednictvím sociálního učení (v rodině, ve vrstevnických skupinách a jinde) a že tyto představy se v průběhu ontogeneze mění pod vlivem dalších vědomých i nevědomých sociálních

zásahů. Tyto představy a přání se postupně mění v postoje, které vedou k plánování rodičovství (Kubičková, Konečná, 2008, online). Pro naši problematiku je podstatné, že jako klíčové pro formování jejich postojů se staly právě sociální vlivy, tedy vlivy učení, školy atd.

Nelze zanedbávat ani otázku spolupráce rodiny a školy na poli tématu výchovy k rodičovství. Zahraniční zkušenost (Velká Británie), i když se týká oblasti realizace sexuální výchovy, ukazuje, že učitelé musí svůj metodický plán realizace konzultovat s rodiči (Janiš, 2006, online). U nás by tento krok mohl být řešením situace častého vzniku konfliktů mezi rodinou a školou, o kterém se zmiňuje S. Střelec (viz výše – 1997, s. 46).

Názory rodičů na rodinnou výchovu ve škole se zabývala E. Švarcová z Univerzity v Hradci Králové. Ptali se rodičů (N = 3 630), co si představují pod pojmem rodinná výchova ve škole a co by se podle jejich názoru mělo v tomto předmětu učit. Podstatné je pro nás zjištění, že největší část rodičů si přála, aby se tento předmět zabýval výchovou k rodičovství, přípravou jejich dětí na jejich budoucí otcovskou a mateřskou roli, péčí o dítě, jak správně vychovávat své dítě (Švarcová, 2003, online).

K problému „rodičovské“ a „předrodičovské“ výchovy dětí a dospívajících se vyjadřuje výzkumné šetření M. Raškové s cílem zjistit, jak děti mladšího školního věku přemýšlejí o lásce, partnerství, manželství a rodičovství. Pomocí dotazníku s otevřenými otázkami se ptala celkem 434 žáků, nejčastěji ve věku deset let u dívek a jedenáct let u chlapců, na jednotlivé zvolené kategorie. Na českých dětech bylo prokázáno, že ve všech těchto pojmech se orientují správně a rozumí jim. Rodičovství, které je z našeho pohledu nejdůležitější kategorií, spojovaly nejčastěji s nutností projevů lásky, tolerance, porozumění, všestranného zabezpečení, výchovy, vzoru (Rašková, 2005, online).

K tomuto zjištění bych ráda připojila výzkum dětské psycholožky I. Gillernové, která se dlouhodobě zabývá vyšetřováním způsobů výchovy (stylů výchovy) v českých rodinách. Z posledních výsledků z let 2000-2002¹⁸, jehož cílem bylo zjištění emočního vztahu mezi dítětem a rodiči a výchovným vedením, je patrné, že rodiče nejčastěji působí na své děti slabým výchovným řízením, a to častěji v kombinaci s kladným emočním vztahem, na druhém místě prostřednictvím rozporného výchovného řízení, a to častěji v kombinaci se středním a záporným emočním vztahem (Gillernová in Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 125-131). Takovéto výsledky potvrzují, že většina současných rodičů nepůsobí na své děti vhodným výchovným stylem, a proto i z tohoto úhlu pohledu je možné vnímat naléhavost kvalitní výchovy k rodičovství ve školách jako akutní.

¹⁸ Z účasti na přednášce I. Gillernové (Edukační charakteristiky interakce dospělý-dítě, 23.10.2013) je mi známo, že zcela nejnovější výsledky se vážou již k roku 2013. K zásadním změnám ve výzkumných zjištěních nedošlo, výsledky jsou velmi podobné. Dosud nebyly publikovány, proto uvádím tyto výsledky starší.

Naději, že tato školní výchova přinese své efekty, udržují mj. také empirická zjištění E. Marádové, která ve své studii uvádí vztah mezi zavedenou rodinnou a sexuální výchovou a některými demografickými údaji, které by mohly poukazovat na změnu postojů k sexualitě, manželství a rodičovství – pokles umělé potratovosti, uzavírání manželství ve vyšším věku, pokles podílu matek do 17 let věku aj. (2006, online).

Poslední oblastí, kterou chci zmínit, je dosud zjištěný vztah učitelů primárního vzdělávání k výuce sexuální výchovy¹⁹, jak se cítí teoreticky a didakticky připraveni k této výuce a jaká je jejich osobní hodnotová orientace, která pochopitelně určitým způsobem proniká do způsobu realizace této výchovy ve škole.

M. Rašková si dala ve svém výzkumu za cíl prozkoumat, zda se od druhé poloviny dvacátého století nějakým způsobem změnil vztah či postoje pedagogů k sexuální výchově v primární škole. Provedla proto dvě sondy: první v roce 1999 na vzorku 209 učitelů primární školy a druhou v roce 2001 na vzorku 72 učitelů primárního vzdělávání. V prvním kole vyšlo najevo, že učitelé primární školy mají k sexuální výchově nejčastěji kladný nebo nevyhraněný vztah. To samé se potvrdilo i v druhém kole o dva roky později. Podle *Světové zdravotnické organizace*, kterou autorka zmiňuje, je to až třetina učitelů, kteří nejsou schopni na přijatelné úrovni realizovat sexuální výchovu, a to z toho důvodu, že k tomu nemají vhodné osobnostní předpoklady. Ve druhé sondě se též projevila preference tématu *Rodina, domov a rozvoj osobnosti*, což je velice příznivá zpráva (79,2 % učitelů primárních škol). Podobně i v rámci nejméně oblíbeného okruhu, *Základy sexuální výchovy*, dávají ale učitelé přednost oblasti *Rodina, partnerské soužití, projevy citu a lásky, manželství, rodičovství* (Rašková, 2003, online).

Jiná studie téže autorky s cílem zjištění, jaký existuje rozdíl mezi odborně teoretickými a didaktickými znalostmi učitelů a jejich názory na osobnostní i odbornou (tj. odborně teoretickou a didaktickou) připravenost k sexuální výchově vzhledem k jejich věku. Ve výzkumném souboru bylo celkem 329 respondentů, z toho 173 učitelů primárních škol z praxe a 156 studentů učitelství pro první stupeň. Výsledek byl alarmující – respondenti prokázali velmi nízkou připravenost v obou studovaných oblastech (např. nedokázali uvést cíle sexuální výchovy, nevěděli, jakých etických zásad se při jejím vedení držet, neuvedli specifické prostředky, kterých užívat et cetera – dále jen „etc.“) (Rašková, 2007, online).

Na Slovensku vznikl grantový disertační výzkum, ve kterém autor zkombinoval užití kvantitativního dotazníku a fokusových skupin s cílem prozkoumání hlavních významů,

¹⁹ Odhaduji, že v oblasti výchovy k rodičovství, vzhledem k podobnosti témat i jejímu intimnímu charakteru, mohou být výsledky podobné. Uvědomuji si, že výsledky těchto výzkumných studií nelze zcela jednoduše na tuto naši oblast aplikovat, avšak přesto tak činím, neboť jiné studie zřejmě dosud nebyly realizovány a publikovány.

které současní učitelé připisují sexualitě, a jaká kritéria při konstruování těchto významů využívají. Dílčím výsledkem je výčet největších problémů, u kterých učitelé uvedli, že se s nimi setkali během výuky výchovy k manželství a rodičovství: nejpalčivější (na prvním místě) jsou potíže s vulgarizací jazyka o sexualitě a vztazích, na druhém místě pak konzumní přístup k sexu ze strany mladých lidí. Pozoruhodný je i výsledek ohledně okruhů, které by podle respondentů měly patřit k náplni daného předmětu – až kolem 90 % učitelé uvedli, že tímto obsahem by měla být rodina, věrnost, láska. Těmto oblastem dali přednost před mezilidskými vztahy a přátelstvím, anatomii a fyziologií pohlavních orgánů, pohlavně přenosnými chorobami, deviacemi a odchylkami, početím, porodem, antikoncepcí, interrupcí, adopcí, homosexualitou, životním stylem, hodnotovým a duchovním pohledem na sexualitu (Masaryk, 2004, online).

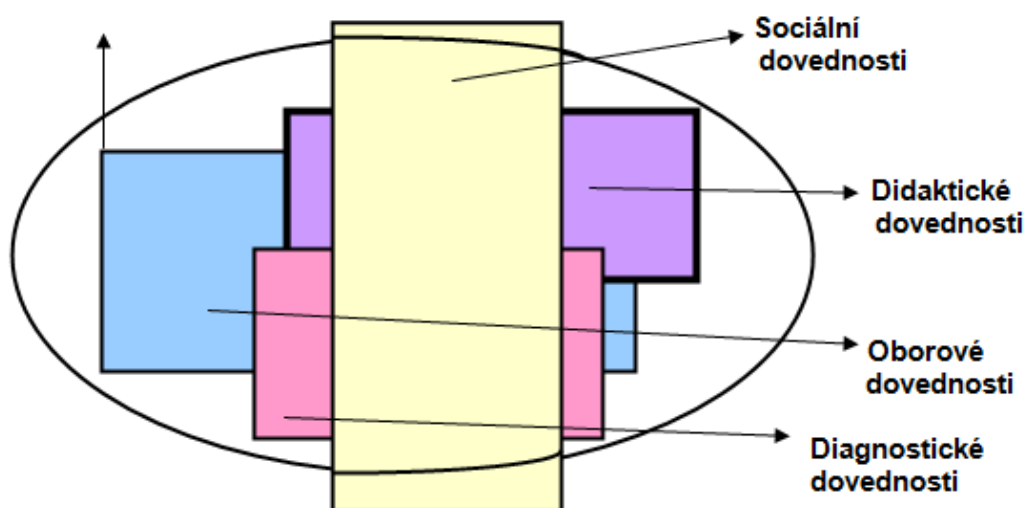
2.2. Učitel jako klíčový průvodce výchovou k rodičovství

Jedním z cílů předkládané práce je položit důraz na osobnost učitele. Je tomu tak proto, že učitelskou postavu můžeme vnímat jako ústřední bod, z něhož vyplývá stěžejní význam pro efektivitu vyučování. Stejně tak jako jsem v předešlé podkapitole (*1.2. Odkázanost dítěte vs. autonomie rodiče jako problém rodinné výchovy*) (Helus, 2004) hovořila o odkázanosti dítěte na pojetí výchovy jeho rodičů, i zde můžeme tento model využít. Žák v prostředí školy je ve vztahu k učiteli podřízen jeho pojetí vyučování, edukačnímu stylu, způsobům interakce a komunikace, volbě výukových metod, výběru a zadávání úkolových situací, ale třeba také výběru učiva a vůbec celkové úrovni poznatků, kterými sám disponuje ve své aprobaci apod. Stejný úhel pohledu má i E. Marádová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, která se tématy partnerství, rodičovství i sexuální výchovy ve škole dlouhodobě profesně zabývá: „Klíčový význam má osobnost učitele, jeho připravenost po stránce odborné i didaktické“ (Marádová, 2003, online). „Ukazuje se, že vliv působení učitele je mnohem silnější než vliv takových faktorů jako jsou např. velikost třídy nebo heterogenita žáků. Ve výzkumech se ukázalo, že žáci, kteří měli v řadě několika let neefektivní učitele, dosáhli v průměru významně horších výsledků a přírůstků výkonů než žáci, kteří měli několik efektivních učitelů po sobě“ (Mertin in Mertin, Krejčová a kol., 2013b, s. 109).

Z nároků, které jsou tedy na učitele v praxi kladeny, vyplývají také určité požadavky na profesní vědomosti, dovednosti a další složky, které bývají někdy souhrnně nazývány profesní kompetencí. Tu podporují následující okruhy profesních dovedností:

1. **oborové dovednosti**, které se vážou na vědomostní výbavu učitele na poli své aprobace²⁰,
2. **didaktické dovednosti**, jež vyjadřují metodickou připravenost učitele (jak učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování),
3. **diagnostické dovednosti** vztahující se k obsahu vyučování, žákovi jako jednotlivci i školní třídě jako sociální skupině,
4. **sociální dovednosti** jako základ interakce a komunikace mezi učitelem a žáky. Jejich vztah k ostatním oblastem dovedností (oborovým, didaktickým, diagnostickým) se dá popsat ne jen jako jejich doplněk, ale jako předpoklad jejich úspěšného naplňování (Gillernová, Čáp, 2012, s. 4).

Obr. č. 3 *Model profesních dovedností učitele*



V této podkapitole se chci však zaměřit na specifika, která vyplývají z charakteru samotné výchovy k rodičovství.

V rámci **oborové složky** považuji za důležité, aby měl učitel vysoké znalosti o rodině – jejím významu, funkcích, normě a patologii, o vývojových i společenských proměnách, o motivaci k rodičovství, nárocích s ním spojených, výchovných stylech v rodině a způsobech jejich působení na osobnost dítěte, ale také o partnerských vztazích, významu partnerství (manželství) pro osobnost dítěte, o situacích, kdy rodina tzv. „chybí“ (náhradní rodinná péče – ústavní i individuální), a to z hlediska různých vědních disciplín (znalosti biologické, pedagogické, psychologické, sociologické, ekonomické,

²⁰ Kromě oborového (resp. odborného) vzdělání jsem přesvědčena, že by jistě každý učitel měl disponovat také hlubokým *všeobecným* vzděláním. Tyto dva druhy vzdělání by měly být v jednotě: čím vyšší odborné vzdělání, tím vyšší vzdělání všeobecné, a zároveň odborné vzdělání zpětně obohacuje všeobecné vzdělání (Kasíková in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 145). Požadavek na vysokou úroveň všeobecného vzdělání jmenují také V. Jůva sen. a V. Jůva jun. (podle Jůva a kol., 2001, s. 57).

etické a další). K naplnění těchto požadavků může učitel (kromě své pregraduální přípravy) využít bohatého množství odborných periodik, které jsou zaměřeny zejm. na aktuální informace, ale také monografií či kolektivních publikací, filmových dokumentů a dalších informačních zdrojů.

Praktickou zkušenost s vlastním rodinným životem (ve smyslu rodiny prokreační) nepovažuji za nezbytnou. Může však být zřejmě obohacujícím prvkem v procesu vyučování (např. předávání zkušeností, popis zajímavých situací apod.). To, že je učitel ochoten sdílet své prožitky, zkušenosti a další psychické obsahy, může také podpořit autenticitu učitele v očích jeho žáků. Ti si pak k němu mohou snáze vytvořit potřebný kladný emoční vztah a důvěru.

Pokud se týká **didaktických dovedností**²¹ učitele, témata rodiny a rodičovství nabízí využití široké škály vyučovacích metod a dalších postupů nebo technik. Ty volíme vždy v závislosti na konkrétním cíli vyučovací jednotky, tj. hodiny, vyučovacího celku, ročníku apod., podle vztahu k organizační formě, didakticko-materiálním pomůckám, druhu (v našem případě základní škola) a stupni (první i druhý stupeň) vzdělávací instituce, vlastních preferencí a také podle charakteristik žáků (např. věk, přítomnost žáka z neúplné rodiny, který situaci nesnáší dobře) (Skalková, 2007, s. 185-186; Vališová in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 193-194).

Z těchto důvodů nelze dát konečný soubor vhodných metod, neboť podle výše uvedených podmínek v konkrétní třídě se adekvátnost užití těch kterých metod bude vždy lišit.

Domníváme se, že k výuce o rodině a rodičovství jsou vhodnější **metody** aktivizující a problémové než metody, které mají informativně-receptivní ráz. Doporučila bych především výukové metody situační (např. analýza a hodnocení adekvátnosti volby použitých výchovných postupů daných aktérů, vcítění se do pocitů účastníků, jejich myšlenek, přání apod., zvážení možných důsledků a návrhy na řešení situace), metody inscenační (např. žáci mají přehrát komunikaci mezi rodičem a dítětem, kteří se mají domluvit na dodržování určitých pravidel tak, aby byly obě strany co možná nejspokojenější), rozbor (obvykle se úzce váže k práci s textem, demonstračním metodám, situační metodě), vyprávění příběhů (propojování poznatků s reálnými skutečnostmi, zdůraznění emocionálního aspektu), rozhovor (různé druhy – např. výukový objasňující rozhovor o podstatě zdravé komunikace v rodině, heuristický rozhovor zaměřený na příčiny chování dítěte s ohledem na jeho rodinnou situaci), diskuse (např. jako součást uzavření určitého problémového okruhu, kupř. náhradní rodinné péče), filmy (např.

²¹ Výchova k rodičovství není ve škole zakomponována jako samostatný předmět, tudíž (speciální) didaktika takového předmětu není a ani nemůže být za těchto podmínek vypracována.

hledání analogií rodičovského chování u živočichů a u člověka, produkce zaměřená na konkrétní problémy, např. mladistvé rodiče), názorně-demonstrační metody (široká škála, provázání s ostatními metodami), u menších žáků také didaktickou hru (např. s loutkami nebo ve spojení s metodou rozhovoru kupř. výukový rozhovor s plyšovým sluníčkem na téma rodina – viz Michlíčková, 2012, online). Tyto by měly spíše převažovat nad metodami výkladu, přednášky nebo práce s textem bez aktivního zapojení žáků apod. Vždy záleží na jejich citlivém využití s ohledem na potřeby žáků!

U **forem organizace vyučování**, jehož ústředním bodem jsou rodina a rodičovství, se mi jeví jako příhodné užití zejm. projektového vyučování, neboť je charakteristické využíváním mezipředmětových vztahů a souvislostí, je zaměřeno na řešení problémových témat, které žáky aktivizují, probouzí jejich přirozený zájem a tvořivost apod. Domnívám se, že díky tomu se může zvýšit pravděpodobnost, že téma rodiny a rodičovství jako takového žáky trvaleji a hlouběji zaujme, přitáhne jejich pozornost, dojde k trvalejšímu zapamatování etc.

Kromě projektové výuky vidím ale jako adekvátní i týmové vyučování, neboť opět dochází k propojování různých pohledů na jeden tematický celek (resp. problém), je možno dojít k bohatějšímu repertoáru řešení takového problému. Efektivní může být i rozdělení rolí obou (či více) účastníků (nejenom učitelů, ale i dalších odborníků, např. i mimoškolních). Tato forma může mít i svůj psychologický význam pro samotného učitele ve smyslu vzájemné podpory a posílení pocitu, že na řešení případných obtíží, ke kterým může během vyučování dojít, „není sám“ (srov. viz níže – krizově intervenční kompetence). To pochopitelně předpokládá vysokou kvalitu vzájemného vztahu vyučujících, což může být zároveň i úskalím týmového vyučování (nejenom pro naše dané téma). Je proto třeba dopředu tyto faktory zvážit.

K dobrým výsledkům mohou vést i exkurze a besedy (např. kojenecký ústav, dětské domovy, výchovné ústavy, poradenská a terapeutická zařízení, neziskové organizace a další). V nich mohou žáci získat nejenom konkrétní zkušenosti s realitou a přesnější představu o ní, ale i emoční zážitek a citový vztah k předmětu poznávání (Vonková in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 180). Nesmí však být nikdy samoučelné – vždy je třeba tyto prožitky podrobit patřičné reflexi.

V tématech o rodině a rodičovství jsou vhodné i skupinové, resp. kooperativní formy výuky, jež se mohou využívat při řešení problémů vztahujících se k rodině a rodičovství, při práci na společném úkolu, aktivitách, kdy mají žáci vytvořit něco nového a originálního apod. Významné je zde získávání, upevňování a procvičování sociálních dovedností (komunikačních, organizačních, kooperativních aj.).

S použitými metodami a organizačními formami se pojí také adekvátní využití **učebních pomůcek** ve vyučování. Na tomto místě bych doporučovala široké využití rozmanitých učebních pomůcek, které napomohou znázornění konkrétního obsahu, který chce učitel předat. Ve vztahu k rodině a rodičovství může jít o hračky (panenky, kočárky, postýlky, domečky, nářadí, dílna, kuchyňka apod.), využití počítače (interaktivní aplikace pro žáky, soutěžní vědomostní programy a další výukové programy obecně na procvičování nebo prezentaci látky, u starších žáků je možno zapojit i využití internetu např. pro vyhledávání zdrojů k určitému tématu, řešení problému apod.), fotografií (tvorba koláží, podněty k vyprávění a rozhovorům atd.), televize²² (výukové videoprogramy, problémové dokumenty, filmy, pohádky), rádio (např. u starších žáků demonstrace řečového vývoje dítěte v jednotlivých fázích). Vhodné může být i využití vlastních pracovních listů, které sám učitel pro práci s žáky vytvořil (s obsahem aktivních cvičení jako jsou např. doplňovačky, křížovky, kreslení apod.).

Diagnostické dovednosti se ve výchově k rodičovství vážou především na znalost rodinného prostředí žáka. Zde narážíme na obtížné nalezení rovnováhy mezi orientací v rodinné situaci a respektováním soukromí rodin (Stará, 2012, s. 11). Bez toho aniž by učitel znal rodinné zázemí žáka, může obtížně porozumět jeho aktuálním problémům nebo reakcím na výchovná opatření. Učitel postupně shromažďuje informace z různých zdrojů – cíleně od rodičů, z dokumentace, mimoděk, od žáka, od spolužáků apod. (Mertin in Mertin, Krejčová a kol., 2013a, s. 150-151). „Až na výjimečné situace je velmi nepravděpodobné, že učitel bude mít stejné množství informací o rodině, které má k dispozici poradenský psycholog nebo pediatr. Prvotní úkol učitele totiž není shromažďovat údaje o rodině. Diagnostika rodiny rozhodně nepatří mezi činnosti, které jsou explicitně uváděny jako úkoly učitele“ (Mertin in Mertin, Krejčová a kol., 2013a, s. 150).

Ačkoli nelze tvrdit, že některý z daných okruhů dovedností má větší význam nebo je rozhodující apod., v případě učitelů, kteří se věnují výuce rodiny a rodičovství, bych vyzdvihla úroveň **sociálních dovedností učitele**. Patří mezi ně „konkrétně takové dovednosti, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi či k tvořivému zvládání konfliktů. Ostatně základní prvky těchto dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích, tudíž platí i pro školu“ (Gillernová, Čáp, 2012, s. 5). Ve vztahu k učitelům výchovy k rodičovství jsou v této práci východiskem myšlenky

²² Dnes je místo televizoru možno ke stejným účelům využít i dataprojektoru a promítacího plátna nebo interaktivní tabule.

humanistické pedagogiky a psychologie, zejm. pro jejich nedirektivní charakteristiky, které se všeobecně považují za účinnější, neboť poskytují klientovi (žákovi) více prostoru pro sebereflexi a sebepoznání a umožňují mu přebírat více odpovědnosti za vlastní volbu (Lazarová, 2008, s. 44). Na druhou stranu – striktní uplatňování nedirektivních přístupů v práci s dětmi může být rizikové, neboť na ně klade vysoké nároky na odpovědnost (Fontana, 2010, s. 319). Jedná se o požadavky na učitele v oblasti:

- **bezpodmínečného přijetí** osobnosti žáka (i jeho rodinných příslušníků), zaujetí nehodnotícího stanoviska bez předsudků a rozlišování,
- **respektu** k jeho osobnosti projevující se jako ochota porozumět mu a mít na žáka ohledy,
- **tolerance** odlišných projevů či pohledů, ke kterým ve vyučování dojde,
- **autenticity** jako transparentního projevu svých emocí, názorů, postojů apod.,
- **empatie** jako vcítění se do prožitků druhého a porozumění jim, která má vztah k utváření důvěryhodného prostředí,
- **aktivního naslouchání** sdělovanému obsahu, schopnost interpretace osobních významů mluvčího a ochota nabídnout potřebnou pomoc,
- **zvládání konfliktních situací**, které se ve škole nutně objevují (Plháková, 2006, s. 218-225; Gillernová, Čáp, 2012, s. 5-6; Průcha, Kořátková, 2013, s. 62-63).

Všechny výše uvedené požadavky významně přispívají k tvorbě **bezpečného a důvěrného klimatu**, které je mj. jedním z atributů tzv. kvalitního učitele (Mertin in Mertin, Krejčová a kol., 2013b, s. 107). Ve vyučování zaměřeném na témata rodiny a rodičovství by neměla taková charakteristika atmosféry chybět.

Na druhé straně je nezbytné zmínit i postupy, které považujeme za naprosto nevhodné a ve vyučování o rodině a rodičovství by se neměly objevit. Jedná se o:

- **bagatelizování a zevšeobecňování**
Tím, že zdůrazníme nicotnost problému žáka, nejenom omezíme další komunikaci, ale také výrazně nalomíme jeho důvěru.
- **hodnocení a moralizování**
Vynášení soudů a moralistní komunikace taktéž není vhodným nástrojem k vytvoření bezpečné a důvěrné atmosféry.
- **přísně racionální přístup**
Absencí emoční podpory riskujeme poškození žáka a jeho vztahů v rodině (např. „vidím, že vaše problémy v rodině jsou opravdu závažné, budu muset zavolat tvým rodičům a promluvit si s nimi o tom“).

- **vnucování vlastních pohledů**

Žákovi můžeme po zralé úvaze vlastní pohled nabídnout, nikdy ne nutit.

- **nálepkování a „diagnózy“**

Rychlé a ukvapené soudy nejsou na místě. Učitel se nejenom nemusí dozvědět to podstatné (což může být výhodné pro případný další kontakt s poradenským pracovníkem), ale může také žáka vystrašit.

- **„záchranářství“**

Vedení k vlastním rozhodnutím a zodpovědnosti může být pro učitele náročné, ale potřebné. Je sice vhodné, aby žák cítil, že se může na učitele spolehnout a aby měl vědomí opory v něm, avšak nezbytné je, aby se žák sám na řešení problému podílel. Tato oblast úzce souvisí se sociálně pedagogickou činností učitele ve smyslu vedení žáka ke svépomoci.

- **vyhýbání se jádru problému**

Pokud již dítě během vyučování vysloví (nebo tzv. nepřímou „naznačí“) nějaký problém, který v rodině řeší, může být podle konkrétní situace vhodné se mu nevyhýbat a neodvádět pozornost jinam. Na paměti by měl mít učitel skutečnost, že není terapeutem, ani poradenským pracovníkem, proto nemůže v rámci vyučování žákovi nabídnout hlubší pomoc. Může mu však poskytnout potřebné informace ohledně externích odborných poradenských a terapeutických služeb. Žák by měl být informován o tom, že jeho nabídky může a nemusí využít (má tedy právo ji odmítnout a tento jeho čin nebude hodnocen).

- **nekontrolovaná lítost učitele (identifikace s obtížemi žáka, potažmo jeho rodiny)**

Může dojít k situacím, kdy se hranice mezi empatií a nekontrolovanou sympatií až lítostí stane velmi mlhavou. Negativním průvodem tohoto jevu je pak zhoršená posuzovací schopnost, obtížnější orientace a rozhodování v dalším postupu na cestě za řešení obtíží. Míra uvědomování si tohoto jevu závisí na širokých interindividuálních rozdílech každého z učitelů.

- **vtíravost, resp. vynucování si svěřit se**

V hodinách rodičovské výchovy by měli mít vždy všichni žáci možnost neodpovídat, nesvěřovat se, nezapojit se do aktivity apod. a toto jejich rozhodnutí by učitel neměl nikdy hodnotit (Vávrová, 1999, s. 33-34).

Výše uvedené požadavky nejsou zcela samostatnými kategoriemi, ale vzájemně se doplňují, překrývají. Úzce souvisí s kompetencí, kterou vymezuje B. Lazarová – tzv. **krizově intervenční kompetence**. Jde o „způsobilost učitele využít adekvátně a účelně v nezvyklé, nestandardní situaci své speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti“ (2008, s. 25). Patří sem činnosti týkající se

- rychlého zorientování v situaci (např. co mi/ostatním spolužákům teď žák sděluje),
- zvážení vlastních možností, práv a povinností ve vztahu k problému, žákovi a škole (co mohu, musím a nesmím udělat jako učitel nyní, co po hodině a dále, jak mohu žáka dále podpořit s ohledem na jeho osobnostní zvláštnosti, životní situaci apod.),
- rychlého a adekvátního zasáhnutí nebo vypracování plánu intervencí, resp. rychlého a účelného rozhodování o dalších postupech (co mu doporučit, kam a jak ho nasměrovat atd.),
- poskytnutí „první pomoci“, zajištění bezpečí všem potřebným²³,
- poskytnutí základního poradenství a sociální opory (např. jaká existují zařízení, která se zabývají osobními těžkostmi lidí, kde je lze najít, jak kontaktovat, co je jejich pracovní náplní atd.),
- spolupráce s odborníky ve škole i mimo ni (vazby na výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa, školního speciálního pedagoga, případně na další externisty-odborníky),
- vyhodnocení účelnosti své intervence a reflektování nové zkušenosti.

Mohu jen souhlasit s tím, že základem této krizově intervenční kompetence jsou dovednosti komunikační a sociální (vedení rozhovoru, techniky dotazování, schopnost vyjednávání a mediování, formulace objednávek ve spolupráci s ostatními odborníky) (Lazarová, 2008, s. 25-26).

Je nutné si uvědomit, že jde o téma, které je pro žáky **citlivé a osobní**. Učitel se může velice snadno ocitnout v situaci, kdy bude řešit dilema nad dalším postupem tak, aby: a) neublížil žákovi, b) pomohl při řešení podstaty problému, a zároveň, aby c) učinil v souladu se svým nejlepším vědomím a svědomím (Kopčanová, 2007/2008, s. 2). Je zcela nezbytné vyvinout co největší úsilí, aby žák nebyl traumatizován a poškozen. K tomu může dopomoci dodržování určitých **etických zásad** (principů). Problémem však je, že etický profesní kodex pro učitele není v českých podmínkách vymezen, ani neexistuje žádná pedagogická komora pro učitele (na rozdíl od jiných profesí – lékařů, soudců,

²³ Domnívám se, že v této oblasti by mohla významně přispět přítomnost školního psychologa přímo v hodinách výchovy k rodičovství. Situaci vnímám podobně, jako když jedou děti např. na školu v přírodě, kde je nutná přítomnost zdravotníka, který by se stal případně poskytovatelem první pomoci zdravotnického typu. K situacím, které mohou být pro žáky ohrožující, může v hovorech o rodině a rodičovství snadno dojít. Okamžitá psychologická intervence může být významnou pomocí.

architektů a dalších) (Sárközi, 2005, s. 6). Je to obecně problém pedagogické profese, resp. semi-profese (viz níže).

Pokud bych tedy chtěla alespoň naznačit, které etické principy by učitelé ve výuce o rodině a rodičovství neměli opominout, ráda bych k tomu užila čtyři základní principy pedagogické etiky, které uvádí B. Kudláčová (2002, s. 34-35 podle Sokolová, 2010, s. 29):

1. princip respektování a úcty k životu dítěte (žáka) jako takovému,
2. princip důstojnosti a jedinečnosti každého dítěte (žáka),
3. princip rovnosti všech dětí (žáků),
4. princip celistvosti a integrity dítěte (žáka)²⁴.

Při diskusích a zážitkových aktivitách by žáci měli mít právo neodpovídat nebo se nezúčastnit (**princip dobrovolnosti**). Je nutné, aby byli žáci předem ujištěni o tom, že žádné informace z hodin nebudeme „vynášet“ mimo zdi dané třídy a že aktivity zaměřené na sebepoznání nebo informace o vlastních rodinách žáků nejsou určeny k hodnocení (**princip důvěry a ochrany osobních údajů**) (Sokolová, 2010, s. 29-30).

Musíme mít na vědomí, že rozhodně není možné připravit se předem na všechny situace a problémy, se kterými se pak dotyčný učitel ve své praxi setká, ale je jisté, že může soustavně pracovat na svém vzdělání jak oborovém, tak pedagogicko-psychologickém, ale také všeobecném, může rozvíjet svoje schopnosti a dovednosti prostřednictvím rozmanitých kurzů atd., které mu usnadní se v těchto oblastech co nejvhodněji rozhodovat. Dobrým námětem může být i situace ve Spojeném království, kde jsou z důvodu vysokých nároků učitelé výchovy k rodičovství dopředu speciálně cvičeni (Hope, Sharland, 1998, s. 39). Je k tomu nutné, aby učitelské povolání konečně také vstoupilo mezi profese (tak, jak je vymezuje sociologie), neboť „čas něžných pitomostí již pominul“ (Bloy podle Koťa, 1997, s. 18).

²⁴ Tyto se do značné míry kryjí s požadavky, které jsem již vymezila v rámci sociálních dovedností učitele (viz výše).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

K vymezení následujícího výzkumného problému mě vedlo jednak celkové studium zdrojů na téma rodiny, rodinné výchovy, výchovy k rodičovství apod., které posílily můj postoj k dané problematice směrem k potřebnosti kvalitní přípravy na rodičovství, jednak předchozí empirická zjištění, která byla dosud provedena. Ta se zaměřovala na mimoškolní problematiku přípravy na rodičovství, samotné rodiče žáků anebo (pokud šlo o školní formu) na sexuální výchovu.

P. Gavora (2000, s. 26-28) zmiňuje tři typy výzkumných problémů, z nichž jeden nazývá **deskriptivním** výzkumným problémem. Pro realizaci empirické části své diplomové práce jsem zvolila právě tento deskriptivní typ a výzkumný problém jsem formulovala následovně: „**Jaké jsou postoje učitelů základních škol k realizaci výchovy k rodičovství ve škole a jakými způsoby ji uskutečňují?**“

Podobně podle další metodologické literatury se v tomto případě nejedná o pedagogický výzkum, ale o tzv. pedagogický průzkum (Chráska, 2007, s. 17)²⁵. V dalším textu budu ale nadále užívat pojem „výzkum“.

1.1. Vymezení pojmů

K tomu, aby bylo jasné, čím se budu zabývat, je nezbytné vymezit pojmy, se kterými ve formulaci výzkumného problému operuji. Těmito pojmy, které si vyžadují své definování, jsou: **postoj, způsoby uskutečňování výchovy k rodičovství, výchova k rodičovství a základní škola**.

Postoj lze pro mou práci vymezit nejlépe jako „hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému; zahrnuje dispoziici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 171). V mém výzkumu ho budu zjišťovat prostřednictvím míry důležitosti, kterou učitelé výchově k rodičovství přisuzují, jejich vlastní vnímané připravenosti k její realizaci a vztahu, který k výuce s tématy rodiny a rodičovství mají.

Do způsobů uskutečňování (či realizace) výchovy k rodičovství zahrnuji časovou dotaci témat o rodině a rodičovství, využívání mezipředmětových vztahů, volbu výukových metod, organizačních forem výuky a didakticko-technických pomůcek.

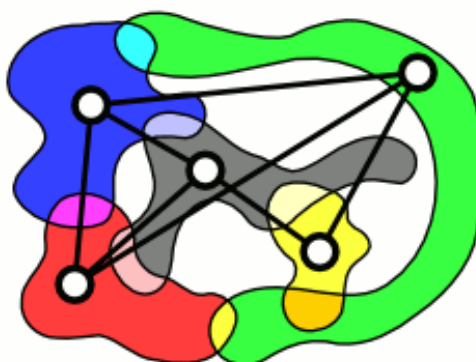
Časová dotace bude vyjadřována prostřednictvím odhadu počtu vyučovacích hodin, ve kterých se věnují rodině a rodičovství, v průběhu jednoho školního roku, tj. od počátku

²⁵ Oba tyto autoři se shodují na tom, že tento typ průzkumu neumožňuje vyslovit hypotézu. Ta je totiž definována jako vztah mezi dvěma proměnnými, což nelze aplikovat na můj popisný druh výzkumného (resp. průzkumného) problému. To je tedy důvodem, proč do mého výzkumného designu není zahrnuta formulace vědeckých předpokladů.

září do konce června, a pomocí subjektivně vnímané míry zastoupení tématu rodiny a rodičovství v poměru ke všem ostatním tématům vyučovaného předmětu.

Mezipředmětové vztahy vymezujeme jako důraz na souvislosti a propojování poznatků z různých školních předmětů, přesah v rámci jednoho předmětu (Hudecová, online, cca 2013-2015). Využívání těchto vztahů má vést k překonávání encyklopedismu, poznatkové roztříštěnosti, verbalismu nebo informační přetíženosti žáků. K přesnějšímu pochopení mezipředmětových vztahů si může čtenář prohlédnout jejich schematické znázornění na obrázku č. 2 *Schéma mezipředmětových vztahů* níže.

Obr. č. 4 *Schéma mezipředmětových vztahů*



Převzato z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28673&view=4653>.

Za výukové metody jsou považovány všechny ty činnosti učitele a žáků, které působí v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli (podle Vališová in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 189). Klasifikace výukových metod je živým problémem. Různí autoři prezentují rozličné klasifikační pohledy. Metody, které jsou vybrány do odpovědí nabídnutých respondentům, zahrnují jak metody slovní, tak názorně-demonstrační i praktické.

Organizační formy výuky jsou chápány jako uspořádání vnějších podmínek vyučování, tj. prostředí, počtu vyučovaných žáků a času (Vališová, Singule, Valenta, 1990, s. 85). V didaktické literatuře bývají různě klasifikovány. Mezi nejčastěji zařazované patří: individuální vyučování, frontální vyučování, skupinové a kooperativní vyučování²⁶, týmové, exkurze (resp. beseda jako její část), praxe (Skalková, 2007, s. 221-233; Vonková in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 173-181). Projektová výuka, u které se vede polemika o zařazení mezi organizační formy nebo výukové metody, je v mém výzkumu zařazena mezi organizační formy. Tak to činí i naše významná česká pedagožka J. Skalková (2007, s. 234-237). Podle mého názoru jsou splněna kritéria pro

²⁶ Rozdíly mezi skupinovou a kooperativní výukou, resp. znaky kooperativní výuky, se u nás významně zabývá H. Kasíková (2010). V dotazníku, který jsem pro učitele vytvořila, tyto dvě formy nerozlišují. Respondenti měli možnost zaškrtnout pouze skupinovou formu výuky, neboť tu považují za základ kooperativní formy (Vonková in Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 175).

řazení mezi organizační formy vyučování lépe než pro zařazení mezi výukové metody. Praxe jako organizační forma vyučování nebyla do odpovědí v dotazníku zařazena, neboť je typická spíše pro vyšší sekundární školy a další, navazující stupně.

Didakticko-technickými pomůckami jsou myšleny „všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů“ (Maňák, 1995, s. 50).

Výchova k rodičovství odpovídá vzdělávacímu obsahu podle RVP ZV (viz Tab. č. 1 *Vzdělávací oblasti RVP ZV a učivo ve vztahu k rodičovství* na s. 26 a Tab. č. 2 *Průřezová témata RVP ZV a učivo ve vztahu k rodičovství* na s. 28 v teoretické části).

Základní školou (dále jen „ZŠ“) se myslí primární a nižší sekundární škola, tedy první a druhý stupeň základní školy. Nezahrnuje tedy nižší stupně víceletých gymnázií.

1.2. Výzkumné otázky

Dotazníkové šetření chce odpovědět na deset výzkumných otázek, které jsou formulovány v souladu s obsahem otázek v samotném dotazníku:

1. Jakou míru **důležitosti** učitelé ZŠ výchově k rodičovství přikládají?
2. Jak učitelé ZŠ hodnotí míru své vlastní **přípravenosti** (vědomostní, didaktické, psychologické) k realizaci výchovy k rodičovství?
3. Jaký mají učitelé ZŠ **vztah** k výuce o tématech rodiny a rodičovství?
4. Jaké je **časové zastoupení** témat rodina a rodičovství na ZŠ?
5. Jakou mírou vnímají učitelé ZŠ téma rodiny a rodičovství ve výuce jako **stěžejní**?
6. Do jaké míry využívají učitelé ZŠ **mezipředmětové vztahy** ve výuce o rodině a rodičovství?
7. Jakých **organizačních forem** učitelé na ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají nejčastěji anebo občas?
8. Jakých **výukových metod** učitelé ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají nejčastěji anebo občas?
9. Jaké **pomůcky** učitelé ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají nejčastěji anebo občas?
10. S jakými **problémy** se učitelé na ZŠ ve výuce témat rodiny a rodičovství setkávají?

2. CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Cíl výzkumu vyjadřuje, čeho chci během své činnosti dosáhnout. V tomto případě je cílem zpracování dotazníkového šetření, které bude provedeno na vzorku učitelů základních škol v Praze a ve Středních Čechách s účelem popsat **postoje** těchto učitelů k výchově k rodičovství a **způsoby realizace výuky** s tématy rodiny a rodičovství.

3. VÝZKUMNÝ VZOREK

3.1. Metoda výběru

K výběru škol, do kterých jsem se rozhodla dotazník zaslat, jsem využila **jednoduchého náhodného výběru**. S pomocí webových stránek www.atlasskolstvi.cz (online, 2012-2015) jsem si zobrazila seznam všech základních škol v Praze a ve Středočeském kraji zvlášť. Ten jsem zkopírovala a očíslovala. Následně jsem si pomocí online generátoru náhodných čísel (ITnetwork, online, 2015) vygenerovala dvacet náhodných čísel ve dvou po sobě jdoucích losováních. Podle těchto náhodných čísel jsem vybrala konečný seznam škol, které oslovím.

Do svého výzkumu jsem potřebovala učitele, kteří se věnují výuce témat o rodině a rodičovství. Na prvním stupni základní školy jsou takovými učiteli ti, kteří vyučují předmět „Prvouka“, na druhém stupni pak učitelé s aprobací „Výchova ke zdraví“, „Občanská výchova“ (někde též „Výchova k občanství“), „Rodinná výchova“, „Osobnostní a sociální výchova“. Tyto informace jsem zjistila z webových stránek jednotlivých vybraných škol. Pokud nebyly tyto informace uvedeny, dotazník jsem zaslala řediteli dané školy.

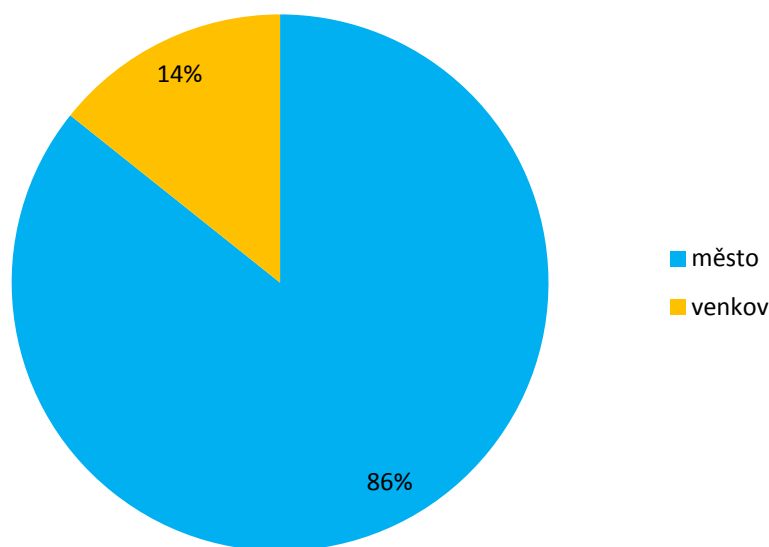
Abych získala alespoň třicet vyplněných dotazníků zpět, rozeslala jsem dotazník téměř pěti stům učitelů na jejich školní emaily. Počítala jsem při tom také s nízkou návratností z důvodu nezájmu o vyplnění, nedostatku času, neochoty ředitelů a ředitelek k rozeslání svým kolegům a kolegyním, s nefunkčností emailové adresy či její nekontrolování atd., takže jsem raději zvolila zaslání více než desetinásobku potřebných dotazníků.

3.2. Charakteristika vzorku

Z celkového počtu rozeslaných dotazníků se zapojilo celkově 72 respondentů. Pokud bych se měla řídit informací o návratnosti od J. Pelikána (1998, s. 115), který píše, že se počítá většinou s 50-60% návratností dotazníků, pak musím konstatovat, že návratnost mého dotazníku byla poměrně nízká (asi 14 %). Tento stav byl pravděpodobně zapříčiněn způsobem administrace dotazníku, tj. rozesílání elektronickým způsobem. Zvýšení návratnosti by mohla pomoci moje přítomnost, resp. zadávání tváří v tvář, avšak v takovém případě by nebylo možné oslovit tak velký počet respondentů a jejich celkový počet by byl možná ještě nižší. Navíc by nebyla zachována anonymita respondentů.

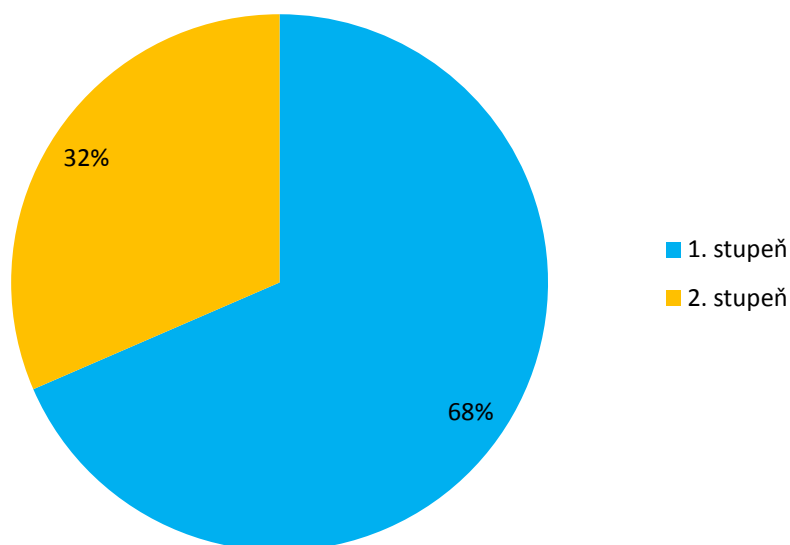
Na grafu č. 1 *Zastoupení škol – město vs. venkov* vidíme, že drtivá většina z nich uvedla, že jejich škola se nachází ve městě. Vzhledem k lokalitě, kterou jsem si vybrala, tedy oblast Prahy a Středočeského kraje, se dá předpokládat, že šlo především o školy pražské.

Graf č. 1 *Zastoupení škol – město vs. venkov*



Vzorek byl složen z 52 učitelů prvního stupně základní školy a 25 učitelů, kteří učí na druhém stupni základní školy. V dané položce mohli respondenti zaškrtnout obě možnosti, avšak informaci ohledně počtu vyučujících, kteří učí jak na prvním, tak zároveň na druhém stupni, nelze z elektronických výsledků vyčíst. Tato informace je pro nás irelevantní. Situace je zobrazena na grafu č. 2 *Respondenti – 1. stupeň a 2. stupeň ZŠ*.

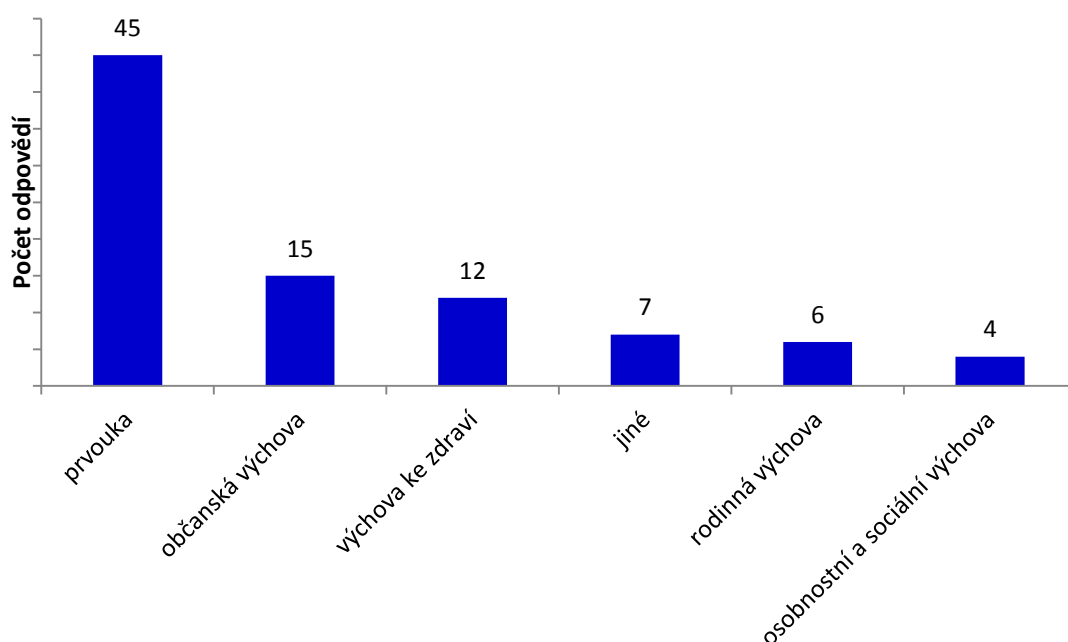
Graf č. 2 *Respondenti – 1. stupeň a 2. stupeň ZŠ*



Skutečnost zobrazená na grafu č. 3 *Aprobace respondentů* logicky vyplývá ze složení vzorku, ve kterém převažují učitelé prvního stupně – ve většině případů se jednalo o respondenty-učitele prvouky (v počtu 45), která je vyučována pouze na prvním stupni. Další předměty byly zastoupeny v menším počtu: 12 učitelů výchovy ke zdraví, 15 občanské výchovy²⁷, 6 rodinné výchovy, 4 osobnostní a sociální výchovy a 7 respondentů zaškrtnulo možnost „jiné“, kde uvádí tyto předměty, o kterých se domnívají, že v nich také učí o rodině a rodičovství: „svět práce“, „přírodopis (biologie člověka)“, „člověk a jeho svět (dříve prvouka)“, „výchova k životu“, „přírodověda (dvakrát)“, „etická výchova“, „český jazyk“. Je pochopitelné, že téma rodiny a rodičovství je probíráno i v rámci těchto předmětů, nicméně právě ona biologická komponenta v tomto výzkumu nebyla centrem mého zájmu, soustředila jsem se na téma rodiny a rodičovství z hlediska sociokulturního – což svým výukovým obsahem odpovídá předmětům, které jsem nabídla jako ostatní možnosti odpovědí.

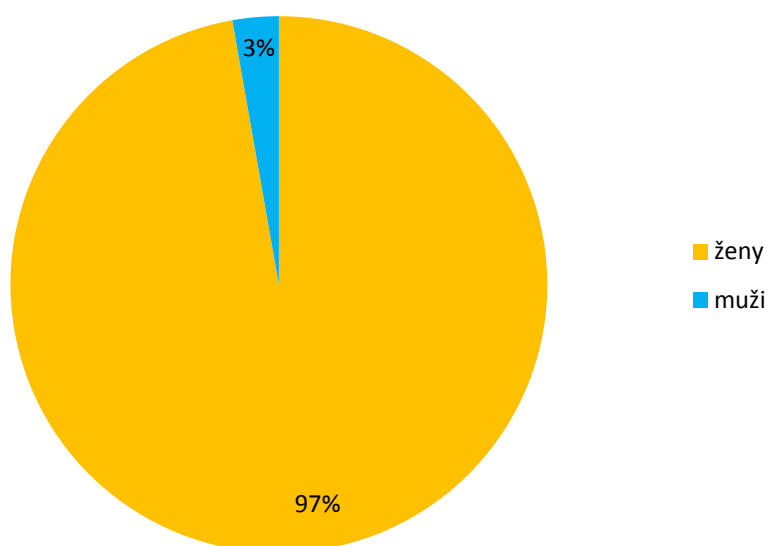
²⁷ Na některých školách vedena jako „výchova k občanství“, ve výzkumném šetření považováno za totéž.

Graf č. 3 *Aprobace respondentů*



Rozložení pohlaví ve vzorku odpovídá četné feminizaci učitelské profese, a to zvláště s ohledem na fakt, že ve výběru převládají respondenti-učitelé prvního stupně, kde je podíl žen druhý nejvyšší²⁸. Absolutní četnost ženského pohlaví ve vzorku je 70, mužského pohlaví je zastoupeno pouze ve 2 případech (viz graf č. 4 *Pohlaví respondentů*).

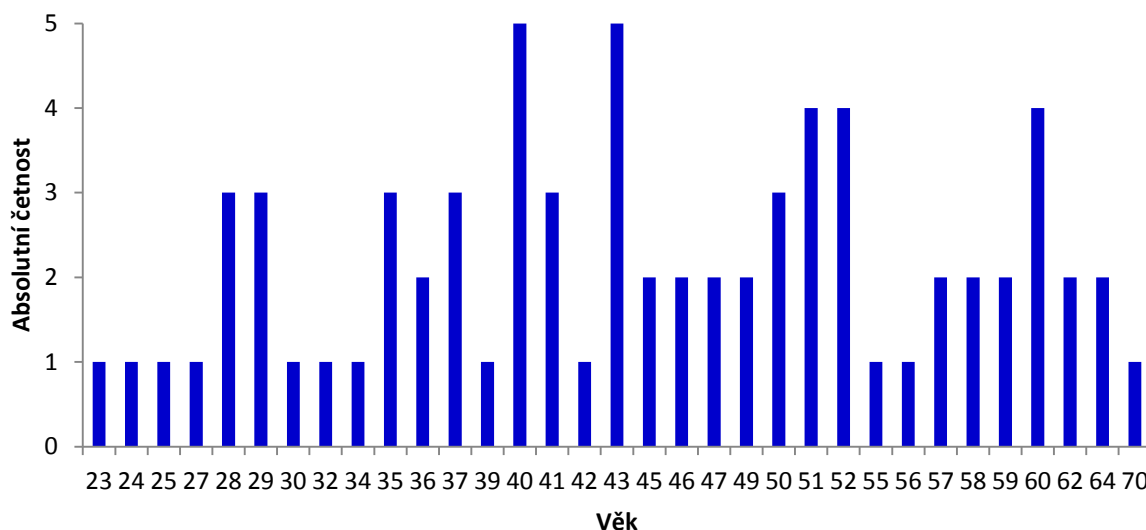
Graf č. 4 *Pohlaví respondentů*



²⁸ Podíl žen v učitelské profesi uvádí J. Průcha takto: mateřské školy 99,9 %, základní školy – první stupeň 94,8 %, základní školy – druhý stupeň 74,3 %, střední školy 58,3 % a vyšší odborné školy 61,2 % (2009, s. 397).

Věková struktura vzorku je poměrně pestrá (graf č. 5 *Věk respondentů*) – nachází se v něm jak učitelé velmi mladí (začínající), tak učitelé, o kterých se dá předpokládat, že již disponují četnými zkušenostmi. Průměrný věk respondentů je 45 let, medián je stanoven také na 45 let, nejčastěji byli zastoupeni respondenti ve věku 40 a 43 let (v obou případech pětkrát), nejmladšímu respondentovi bylo 23 let, nejstaršímu 70 let.

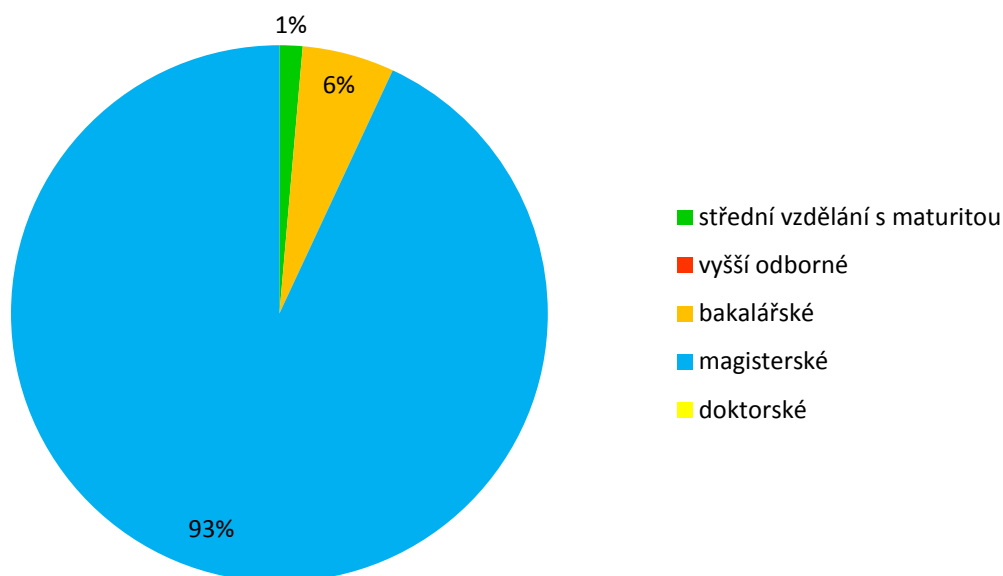
Graf č. 5 *Věk respondentů*



Složení respondentů z hlediska jejich nejvyššího dosaženého vzdělání odpovídá kvalifikačním požadavkům podle zákona – 67 respondentů s vysokoškolským vzděláním (na magisterské úrovni²⁹) převažuje nad ostatními. Pouze 1 respondent uvedl středoškolské vzdělání s maturitou, 4 bakalářské vzdělání. V otázce jsem kladla důraz na to, aby mi respondenti uvedli jejich *nejvyšší dokončené* vzdělání. Je proto možné, že těchto pět respondentů je v současné době ve studijním stavu a doplňují si další, vyšší vzdělání, které jim legislativa předepisuje. Ve výběru se dále nenacházeli žádní respondenti s vyšším odborným nebo doktorským vzděláním, což také odpovídá požadavkům praxe (resp. kvalifikačním požadavkům podle zákona). Situaci vykresluje níže uvedený graf č. 6 *Vzdělání respondentů*.

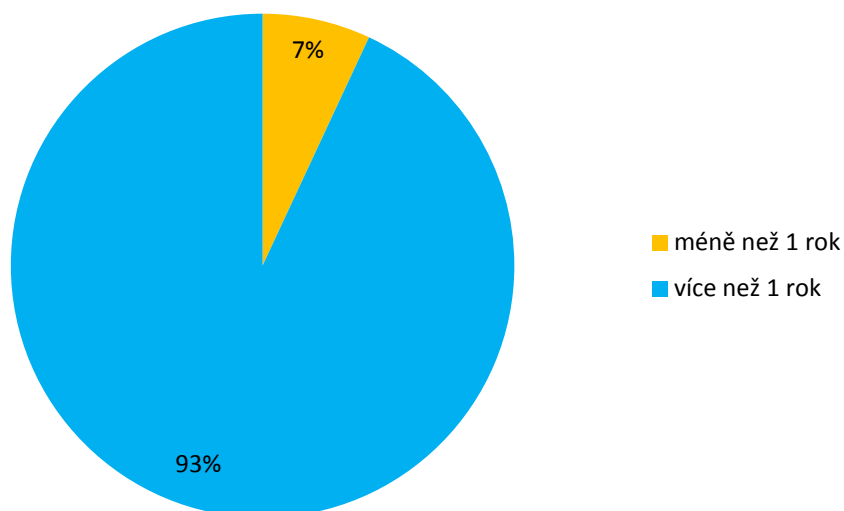
²⁹ Do této úrovně byli zahrnuti i respondenti, kteří absolvovali rigorózní řízení.

Graf č. 6 *Vzdělání respondentů*



Graf č. 7 *Délka praxe respondentů – celkový přehled* znázorňuje poslední zjišťovanou informaci v základních údajích, a to délku praxe. V otázce jsem se přímo ptala na zkušenost, která se pojí s výukou témat rodiny a rodičovství. Jen 5 z nich zaškrtnulo praxi kratší než jeden rok. Ostatní respondenti, v počtu 67, zaškrtnuli možnost „více než 1 rok“. Z nich, bohužel, jen 30 vyplnilo i konkrétní počet let své praxe, ačkoli jsem údaj uváděla jako povinný (potřebný). U zbylých 37 respondentů se mi tedy tuto informaci nepodařilo získat. Průměrná délka praxe těch, kteří léta své praxe uvedli, je 15 let. Medián připadl na 12 let, nejčastěji zastoupená délka praxe je 10 let (celkem 3 respondenti). Nejdelší zkušenost s výukou rodiny a rodičovství má respondent se 38 lety praxe. Toto rozdělení vidíme v tab. č. 3 *Počet let praxe*.

Graf č. 7 *Délka praxe respondentů – celkový přehled*



Tab. č. 3 *Počet let praxe*

Počet let praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	1	0,033
2	2	0,067
3	2	0,067
4	1	0,033
5	2	0,067
7	1	0,033
8	1	0,033
10	3	0,1
11	1	0,033
12	1	0,033
14	1	0,033
15	1	0,033
16	1	0,033
17	1	0,033
18	1	0,033
19	1	0,033
20	1	0,033
21	1	0,033
24	1	0,033
25	1	0,033
26	1	0,033
30	1	0,033
35	1	0,033
37	1	0,033
38	1	0,033

4. POUŽITÁ METODA

Pro zjištění výše uvedených skutečností jsem zvolila metodu **dotazníku**. Jde o metodu „písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, 2000, s. 99). Je řazen mezi metody explorativní, které jsou zaměřeny na získávání informací (Pelikán, 1998, s. 103). Mezi jeho výhodami bývá uváděno získávání velkého množství informací za malé časové investice, snadnost administrace nebo fakt, že získané údaje lze obvykle plně kvantifikovat (Gavora, 2000, s. 99; Pelikán, 1998, s. 105). Zcela zásadní nevýhodou dotazníku je, že nezachycuje realitu skutečně takovou, jaká je, nýbrž takovou, jak realitu vidí, popř. chtějí vidět, respondenti (Chráska, 2007, s. 164). Může také dojít k nesprávnému pochopení otázky, popř. k nedostatečné variaci možností odpovědí, k odhalení záměrů výzkumníka a „přizpůsobování“ odpovědí a další. Data získaná dotazníkem musíme proto vždy velmi citlivě interpretovat. Validita je tak dotčena a omezena zejm. z důvodu sociální desirability a určitého způsobu sebezobrazování respondentů.

Hlavní důvody výběru této metody se týkaly možnosti naprosté anonymity respondentů (zajištění jejich psychologického bezpečí) a časových faktorů, od kterých jsem očekávala, že povzbudí mé respondenty k ochotě dotazník vyplnit (byl koncipován takovým způsobem, že jej bylo možno vyplnit poměrně rychle), a podaří se mi tak za krátký čas získat velké množství základních informací.

Otázky do dotazníku byly formulovány postupně, zejm. po dopracování teoretické části, kdy jsem měla jasnější a hlubší přehled nejenom o teoretickém ukotvení problematiky, ale i o výzkumech, které byly dosud na podobná (nikoli identická) témata provedeny. Další vlna tvorby otázek do dotazníku proběhla až po promyšlení záměru celého výzkumu (tedy posléze i dotazníku). Postupovala jsem pochopitelně i podle předem stanovené představy o délce dotazníku, která původně neměla přesáhnout asi dvacet otázek. Takto vznikl přípravný soubor otázek, jenž byl následně konzultován s mou vedoucí práce, a poté z něj některé otázky byly vyřazeny – z důvodu příliš širokého záběru otázek, jejich obtížného způsobu vyhodnocení nebo kvůli nepřesné formulaci otázek, zaměření mimo stanovený výzkumný problém apod.

Konečná struktura dotazníku je na úvodní straně tvořena hlavičkou (logem FF UK v Praze a logem Univerzity Karlovy v Praze), názvem dotazníku „Dotazník pro učitele/-ky základní školy“ a průvodním dopisem. V něm vysvětluji důvod oslovení respondentů, smysl dotazníku, přibližné časové rozpětí, ve kterém je možné ho vyplnit, pokyny k vyplnění, informace o anonymitě odpovědí, způsobu nakládání s informacemi získanými z tohoto dotazníku, postupu kontaktování pro zájemce o výsledky celého šetření.

Respondenti zde byli také upozorněni, že vyplněním dotazníku stvrzují, že souhlasí se zařazením do mé studie.

Dotazník se dále dělí na dvě části: první, která se zaměřuje na základní demografické údaje o respondentovi, a druhou, která tvoří vlastní otázky. Výzkumný nástroj je celkem složen ze šesti otázek demografických a jedenácti otázek zaměřených na vlastní téma šetření. V druhé části obsahuje dvě uzavřené, tři polouzavřené, jednu otevřenou a pět škálovaných otázek. Domnívám se, že proměna typů otázek pomáhala respondentům dobře udržet svou pozornost. Na závěr bylo zařazeno poděkování za vyplnění. Kompletní dotazník je možno nahlédnout v příloze č. 1 *Dotazník pro učitele/-ky základní školy* zařazené na konci této práce.

4.1. Administrace

Své respondenty, učitele, jsem kontaktovala prostřednictvím elektronické komunikace (emailu), kterou jsem vnímala jako bezpečnou a neohrožující.

V emailu jsem na začátku zdůraznila, pro koho je určen, tj. pro vyučující prvouky na prvním stupni ZŠ, výchovy ke zdraví, občanské výchovy (výchovy k občanství), rodinné výchovy či osobnostní a sociální výchovy na druhém stupni ZŠ. Ti, kteří mezi ně nepatřili, jsem poprosila, aby email laskavě ignorovali a omluvili tuto nevyžádanou poštu. Dále jsem se stručně představila a uvedla důvod kontaktu. Vyzdvihla jsem, že dotazník je krátký a zcela anonymní. Následně jsem přidala internetový odkaz na dotazník. Ten byl vytvořen pomocí aplikace na webových stránkách www.survio.com/cs/ (online, 2012-2015). Učitelům se tedy po rozkliknutí zobrazil přímo dotazník, který vyplnili a odeslali stisknutím tlačítka „Odeslat dotazník“. Respondenti tedy nemuseli dotazníky odesílat zpět, automaticky se jejich odpověď zaznamenala v rámci této aplikace. Proto jsem také dopředu své potenciální respondenty upozornila na to, že po vyplnění dotazníku se již dále nemusí o nic dalšího starat. Rozloučila jsem se poděkováním a přáním hezkého dne.

4.2. Způsob analýzy dat

Sesbíraná data jsem analyzovala po jednotlivých otázkách, které byly obsaženy v dotazníku. K vyhodnocení byl využit počítačový program Microsoft Excel. Do něj jsem přepsala jednotlivé hodnoty a vytvořila příslušné grafy zobrazující absolutní četnosti. Tam, kde to bylo vhodné, jsem vypočítala některé základní údaje deskriptivní statistiky (průměr, medián, modus a místo rozpětí jsem uváděla samotné minimum a maximum).

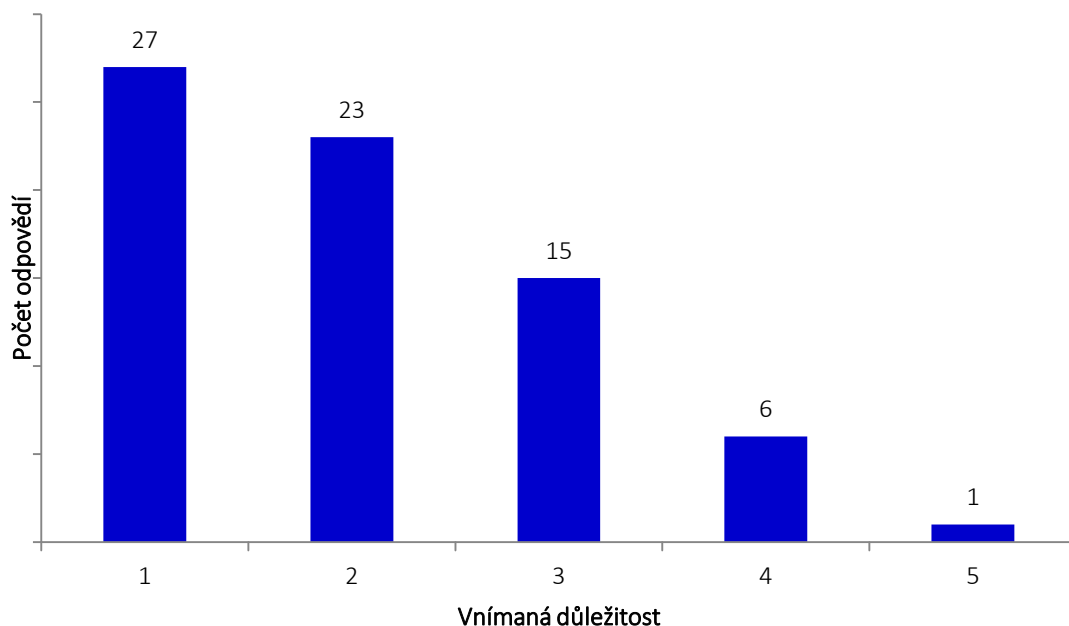
Pouze poslední otázka, která byla zcela otevřená, byla analyzována odlišným způsobem. Výpovědi respondentů jsem nejprve sumarizovala, vytiskla a pro lepší přehlednost podtrhávala významná sdělení. Ve druhém kroku jsem si podtržené části znovu prohlédla a začala jsem je vyznačovat barevně. Tak jsem postupně vytvořila jednotlivé kategorie³⁰, kdy každá barva představovala jednu kategorii. V dalším kroku jsem postupovala tvorbou předběžné tabulky, do které jsem si do levého sloupce zanesla názvy kategorií, do pravého sloupce absolutní četnosti jejich výskytu ve všech odpovědích respondentů. Poté jsem si je seřadila od nejčastějších po nejméně časté a zadala jsem je opět do programu Microsoft Excel, v němž jsem vytvořila konečné grafické znázornění daných výsledků.

³⁰ Kategorií mám na mysli soubor odpovědí respondentů se stejným nebo podobným obsahem.

5. ANALÝZA VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE

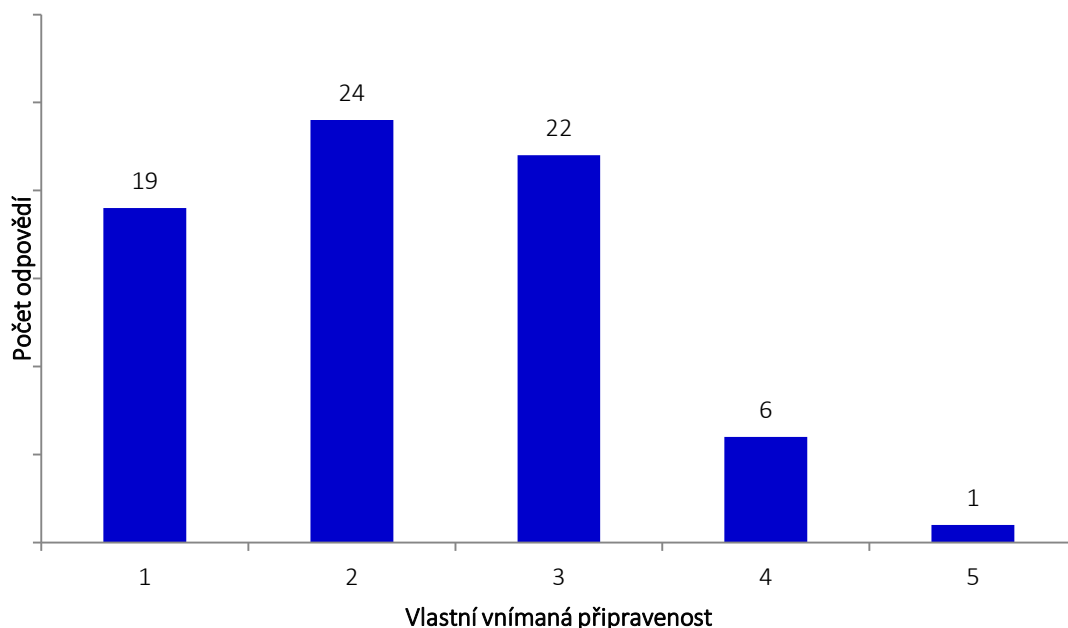
Svá výsledná zjištění budu prezentovat po jednotlivých otázkách v dotazníku. Každé z nich odpovídá jedna výzkumná otázka. Podle nich jsou nazvány jednotlivé grafy znázorňující konkrétní výsledky a text (resp. slovní popis zaměřující se na interpretaci získaných dat) pod nimi uvedený na tyto výzkumné otázky reaguje.

Graf č. 8 *Jakou míru důležitosti učitelé ZŠ výchově k rodičovství přikládají?*



První otázka dotazníku mířila na důležitost, kterou respondenti přisuzují výchově k rodičovství ve škole ve vztahu k budoucímu životu žáků. Šlo o pětistupňovou škálovanou otázku. Čím nižší číslo respondenti zvolili, tím zásadnější výchovu k rodičovství považovali. Z výsledků je na první pohled patrné, že učitelský postoj se koncentroval kolem jedničky (27 respondentů) a dvojky (23 respondentů). Na daném vzorku respondentů se tedy ukázalo, že **učitelé vnímají výchovu k rodičovství ve škole jako spíše pro budoucí život žáků důležitou** než nedůležitou. Nemálo respondentů (15) však zaškrtnulo trojku, což může znamenat nejistý postoj („nevím“), popř. sklon k vyhýbání se odpovědi. Za nedůležitou označilo výchovu k rodičovství jen minimum respondentů (jako spíše nedůležitou 6 respondentů, jako zcela nedůležitou pouze 1 respondent).

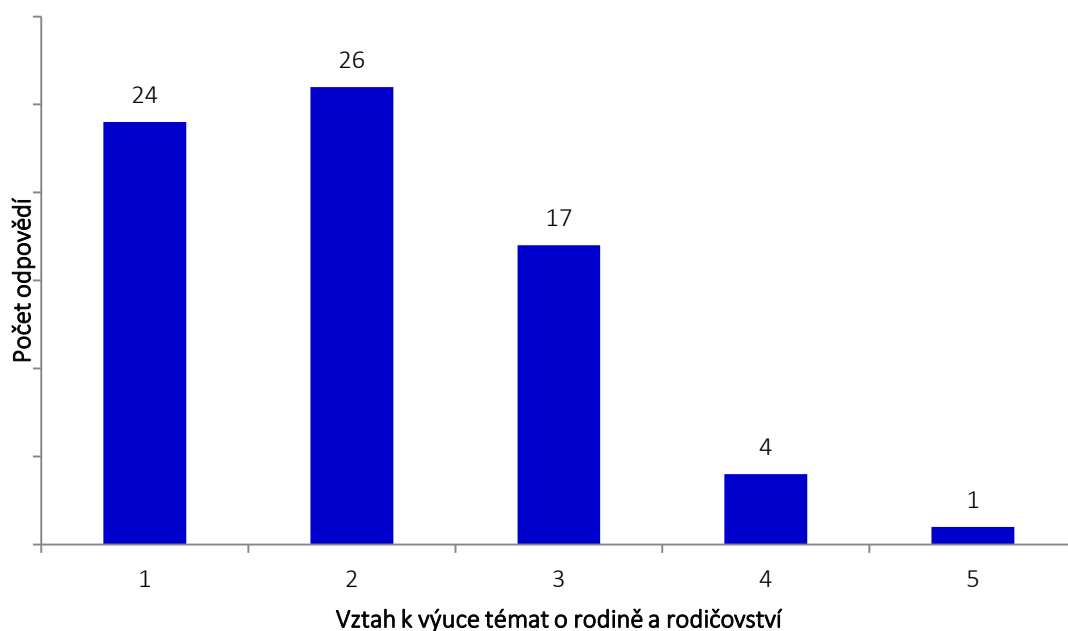
Graf č. 9 Jak učitelé ZŠ hodnotí míru své vlastní připravenosti (vědomostní, didaktické, psychologické) k realizaci výchovy k rodičovství?



V další otázce jsem se respondentů ptala na jejich subjektivní pohled na vlastní připravenost v oblasti realizace výchovy k rodičovství ve škole. Psychologickým termínem můžeme tuto vlastnost označit jako učitelské *self-efficacy* neboli učitelskou zdatnost (Mareš, Gavora, 1999 podle Mareš, 2013, s. 444). V otázce jsem se snažila záměrně pojem připravenosti zpřesnit konkrétním uvedením užších oblastí do závorky.

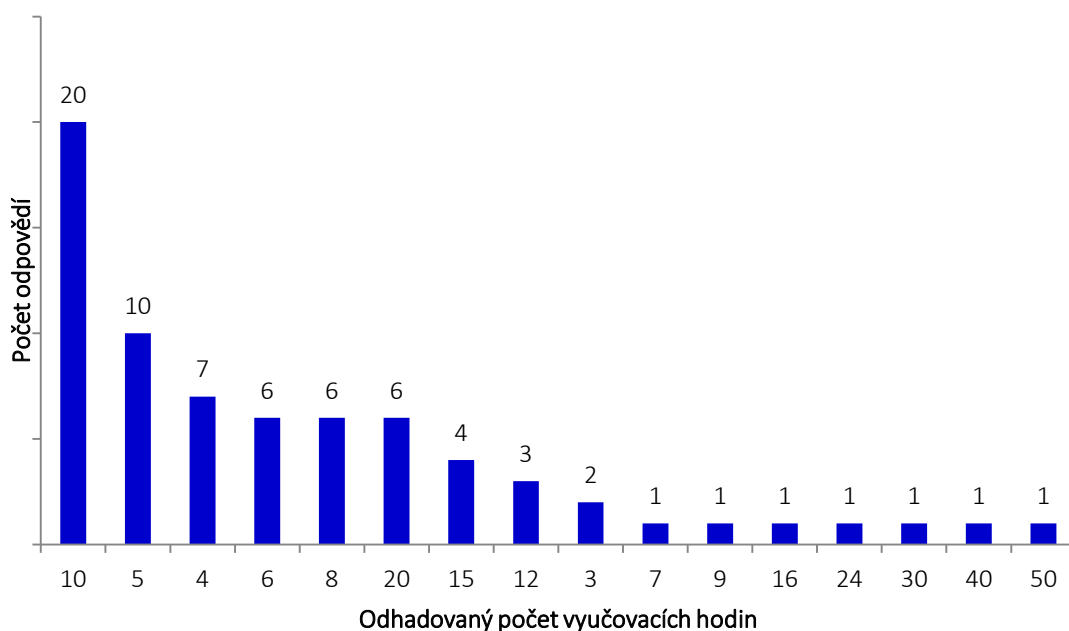
Z rozložení odpovědí plyne, že daní učitelé se hodnotili nejvíce jako **spíše připravení**. Téměř stejná část však zvolila odpověď prostřední, která je buď výrazem vlastní neschopnosti ohodnotit se, neochoty podrobit se reflexi nebo pocitem, který vypovídá o snaze vyhnout se přiklonění se k jednomu pólu. Je také možné, že ti, kteří zvolili stupeň tři, se cítí „průměrně“ připravení, cítí u sebe ještě značné mezery, ale na druhé straně jsou si již vědomi toho, že jsou hodiny určitým způsobem schopni zvládat. „Trojka“ může ale též značit výraz uvědomění si své facilitátorské role ve výchově k rodičovství, neboť zde učitel nevystupuje jako ten, který má všechny znalosti nebo odpovědi (Hope, Sharland, 1998, s. 37). Poměrně velká část respondentů vnímá svou připravenost jako výbornou, bez zásadnějších chyb a nedostatků. Naprostá menšina percipuje své *self-efficacy* jako převážně nedostačující; jen 1 respondent zaškrtnl možnost, která vyjadřuje nejhorší možnou připravenost a patrně u sebe vnímá závažné nedostatky.

Graf č. 10 *Jaký mají učitelé ZŠ vztah k výuce o tématech rodiny a rodičovství?*



Co se týče vztahu vzorku učitelů k samotné výuce o tématech rodiny a rodičovství, odpovědi se koncentrovaly do levé poloviny škály. Téměř stejné množství respondentů zaškrtnulo možnosti, které vyjadřují **spíše kladný až výrazně kladný vztah**. Ve výběru se vyskytnul jen 1 naprostý odpůrce a 4 respondenti, kteří měli spíše záporný vztah k těmto tématům ve výuce. Zhruba čtvrtina z nich ohodnotila svůj vztah na škále trojkou. Lze ji interpretovat jako vztah, který zřejmě nebude výrazně angažovaný. Tito učitelé tímto tématem pravděpodobně nejsou příliš zaujati.

Graf č. 11 *Jaké je časové zastoupení témat rodina a rodičovství na ZŠ?*

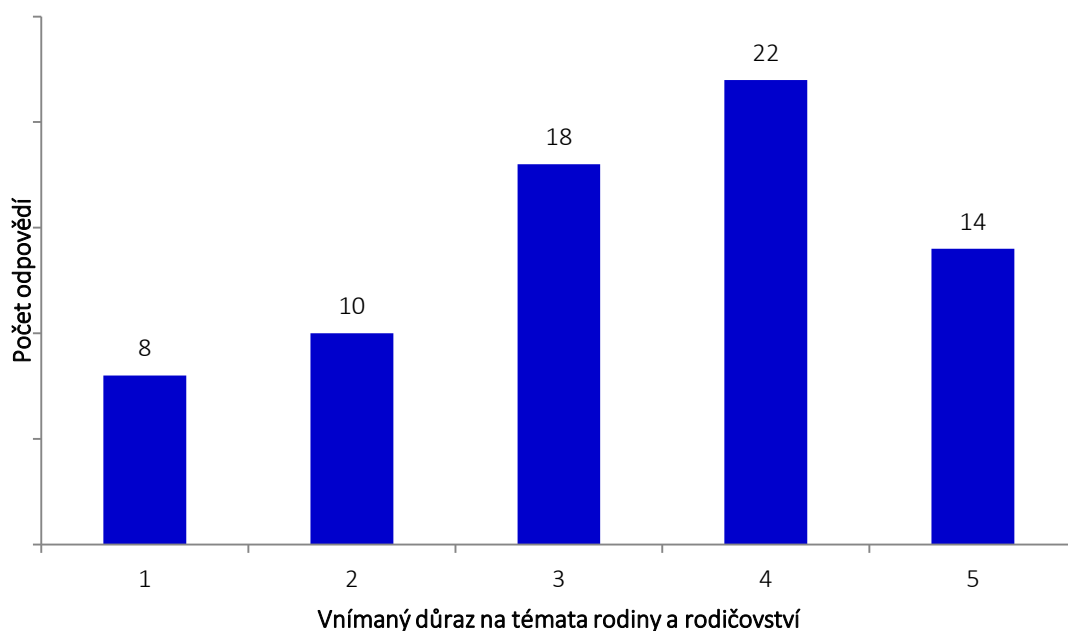


V otázce časové dotace témat rodiny a rodičovství ve výuce v průběhu jednoho školního roku respondenti uvedli nejčastější časový údaj pohybující se okolo **10 vyučovacích hodin za školní rok**. Celkově 93 % respondentů (67) uvedlo počet hodin v rozmezí od 4 do 20 vyučovacích hodin za rok. Průměrný počet hodin, který učitelé výuce o rodině a rodičovství věnují, připadá na 11 vyučovacích hodin. Střední hodnota se pohybuje blízko průměru – medián vychází k číslu 10. Jako nejnižší počet hodin, který učitelé odhadovali, byl počet 3 vyučovacích hodin za rok, nejvyšší pak 50 hodin.

Ve vzorku se také vyskytl jeden údaj, který uváděl hodnotu 120 vyučovacích hodin za školní rok. Byl však vyřazen pro jeho nízkou věrohodnost. Předměty, v rámci kterých se učí o rodině a rodičovství, sotva dosahují celkové hodinové dotace, kterou daný respondent uvedl. Ta je navíc pochopitelně určena i pro ostatní oblasti učiva. Je ale možné, že respondent do tohoto počtu započítal i hodiny ze všech předmětů, které učí.

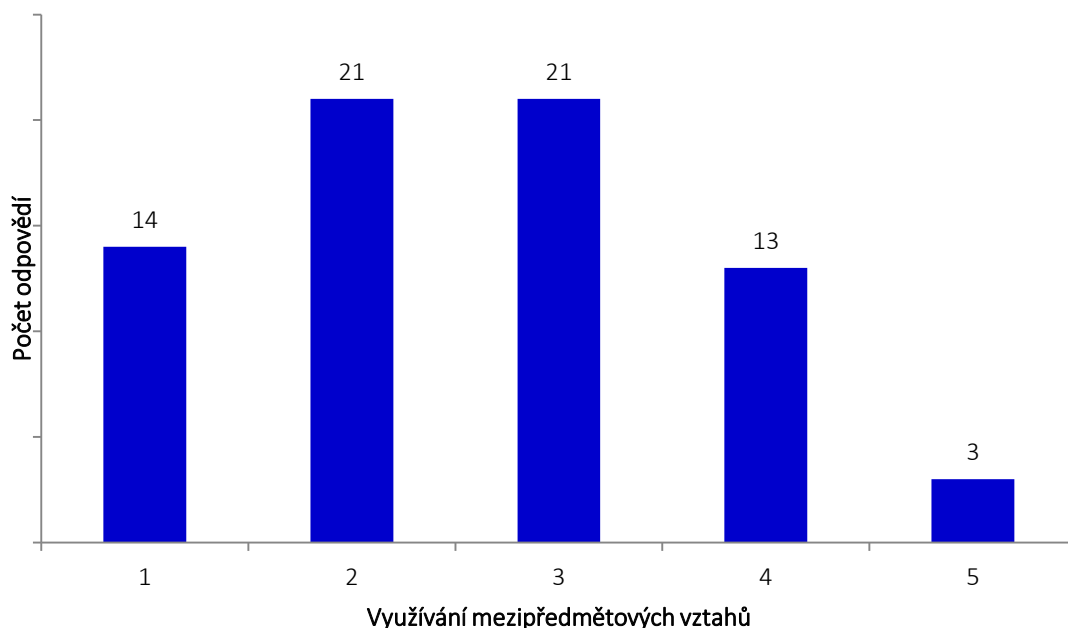
Vzhledem k tomu, že přesný počet hodin, který mají těmto tématům učitelé věnovat, není stanoven, požádala jsem respondenty, aby počet vyučovacích jednotek **odhadovali**. Nejde tedy o uvedení reálného počtu hodin, který by byl rodině a rodičovství ve škole věnován a je jisté, že v tomto smyslu docházelo k větším nebo menším nepřesnostem.

Graf č. 12 Jakou mírou vnímají učitelé ZŠ téma rodiny a rodičovství ve výuce jako stěžejní?



Výsledky uvedené v předchozí otázce bych interpretovala jako celkově dostačující časovou dotaci témat. Když jsem se ale v následující otázce zeptala na poměr, který vnímají mezi časovou dotací věnovanou rodině a rodičovství a ostatním tématům, odpovědi se rázem koncentrovaly do pravé poloviny škály, která naznačovala, že respondenti vnímají tato témata jako **spíše okrajová, rozhodně ne stěžejní**. Tyto výsledky jsou tedy v určitém rozporu, který mohl být zapříčiněn nepřesným odhadem účastníků. Celkově se k volbě od 3 do 5 přiklonilo 54 respondentů, tedy tři čtvrtiny. Jako téma stěžejní a v předmětu klíčové určilo rodinu a rodičovství jen 8 respondentů, za méně stěžejní 10 respondentů.

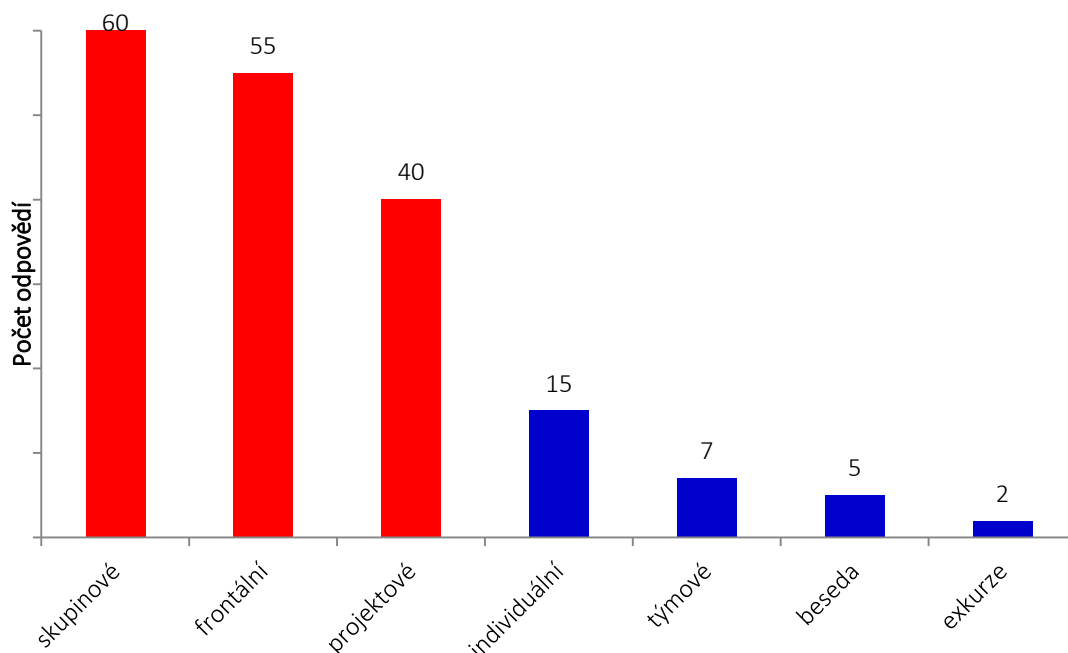
Graf č. 13 *Do jaké míry využívají učitelé ZŠ mezipředmětové vztahy ve výuce o rodině a rodičovství?*



Dále bylo zjišťováno využívání mezipředmětových vztahů, které jsem se v otázce snažila formulovat co nejsrozumitelněji jako „propojování s poznatky z ostatních předmětů“. V odpovědích jsem neponechala k vyjádření jen samotné stupně na škále, ale abych získala co nejpresnější informace, jednotlivé stupně jsem blíže popsala a určila. Stupeň 1 tak znamenal, že respondenti u sebe vnímají využívání mezipředmětových vztahů jako velmi časté (každou nebo téměř každou vyučovací hodinu), 2 časté (přibližně 2 vyučovací hodiny v měsíci), 3 občasné (přibližně 1 vyučovací hodinu), 4 méně časté (přibližně 1 vyučovací hodina za dva měsíce) nebo 5 – výjimečné užití (přibližně 1 vyučovací hodina za pololetí a méně). Při určování těchto rozmezí bylo přihlíženo k obvyklé týdenní dotaci všech dotčených předmětů, která se pohybuje kolem 1 až 2 vyučovacích hodin za týden.

Odpovědi na tuto otázku jsou velmi rovnoměrně rozložené. Největší počet respondentů (42) uvedl **využívání mezipředmětových vztahů v rozmezí 1-2 vyučovacích hodin za měsíc**. Jen 14 respondentů zaškrtnulo stupeň 1, tedy velmi časté využívání, a na druhé straně skoro stejný počet (13) vybral možnost vyjadřující méně časté využívání mezipředmětových vztahů. S ohledem na charakter témat, na která se dotazník zaměřoval, a s ohledem na koncepci kurikula v RVP ZV (kde je uveden požadavek na využívání propojování poznatků) považuji tento výsledek za neuspokojivý.

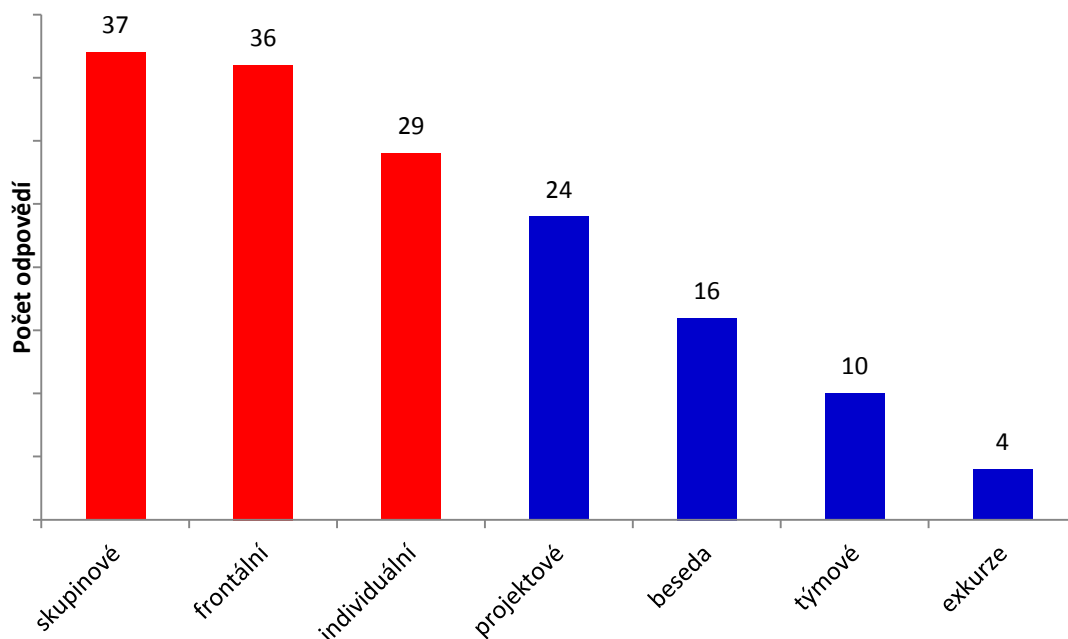
Graf č. 14 *Jakých organizačních forem učitelé na ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají nejčastěji? I*



V další části dotazníku jsem respondentům položila otázku zaměřující se na jejich vyjádření týkající se užívaných organizačních forem výuky (dále jen „OFV“). Respondentům tedy bylo umožněno, aby zaznamenali např. jen jednu nebo dvě OFV, které u sebe vnímali jako nejčastěji využívané. Nejvyšší počet zaškrtnutých možností jsem omezila do hodnoty 3.

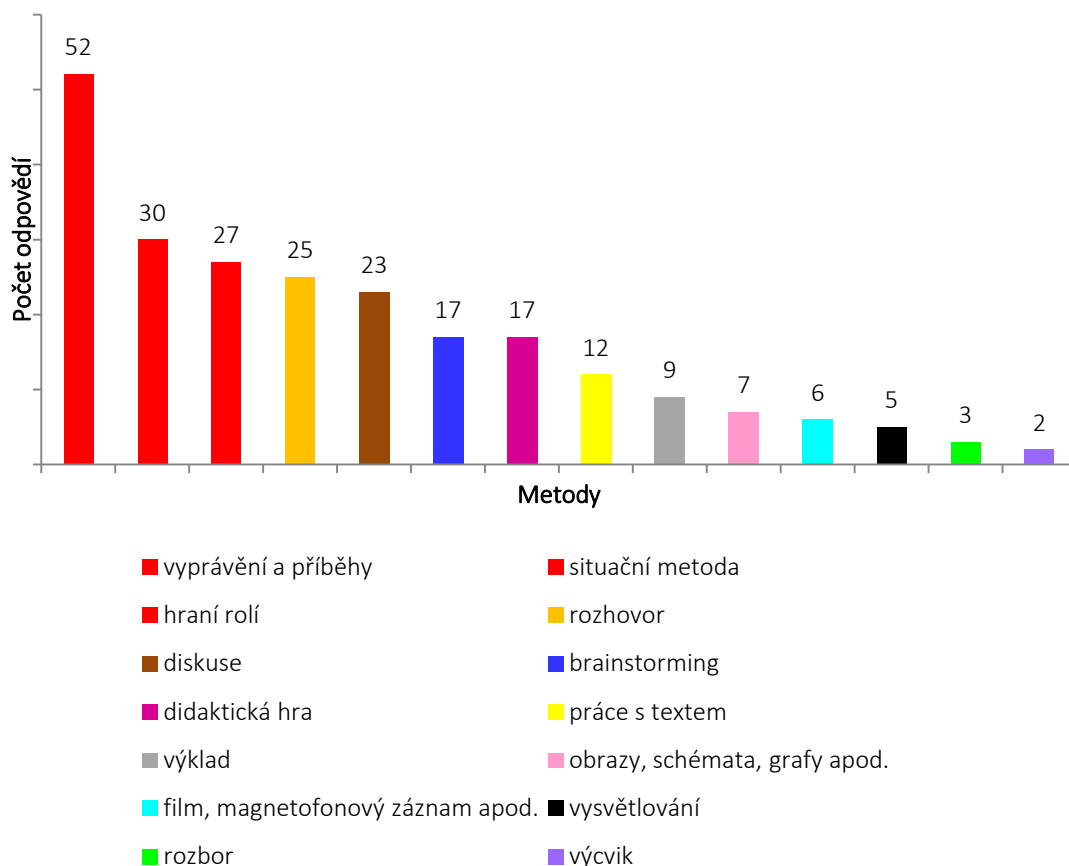
Z grafu jsou patrné výsledky. Jako nejčastější 3 možnosti OFV volili respondenti **skupinové, frontální a projektové vyučování**. Již v teoretické části (podkapitola 2.2. *Učitel jako klíčový průvodce výchovou k rodičovství*) jsem naznačila, které OFV vnímám jako vhodnější k výuce o rodině a rodičovství. Mezi nimi jsou mj. také projektové a skupinové OFV, které také respondenti volili jako ty, které využívají. Tato skutečnost mě těší. Na druhou stranu považuji za neuspokojivý vysoký počet voleb frontálního vyučování (ačkoli opět závisí, jak konkrétně s tímto typem uspořádání učitelé reálně zacházejí) a **nízké využívání týmového vyučování, besed a exkurzí**. Pokud učitelé zvolili exkurzi, pak v dotazníku uvedli (2 respondenti), že šlo o zařízení „Klokánek“ anebo „dětský domov“. V tomto směru by se však dalo využít širší pole možností.

Graf č. 15 *Jakých organizačních forem učitelé na ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají občas? II*



Stejným způsobem jsem se pak dotazovala na OFV, které využívají učitelé jen *občas*. Skupinovou a frontální OFV sice respondenti volili v největším počtu i zde, projektovou OFV však vystřídal **individuální uspořádání** výuky. Tato OFV tedy zdaleka nebývá využívána jako nejčastější, ale spíše jako občasná. Podobně **besedy, týmové vyučování a exkurze** daní učitelé nezaškrtovali jako ty OFV, které volí nejhojněji, ale jako využívané jen někdy. Exkurze byly dále zpřesněny konkrétními navštívenými institucemi: „Klokánek“ (uvedli 2 respondenti), „neziskové organizace“, „muzeum“, „Drop In“. Překvapením jsou pro mě poslední dvě možnosti, u kterých na první pohled není tak jasná vazba na rodinu a rodičovství.

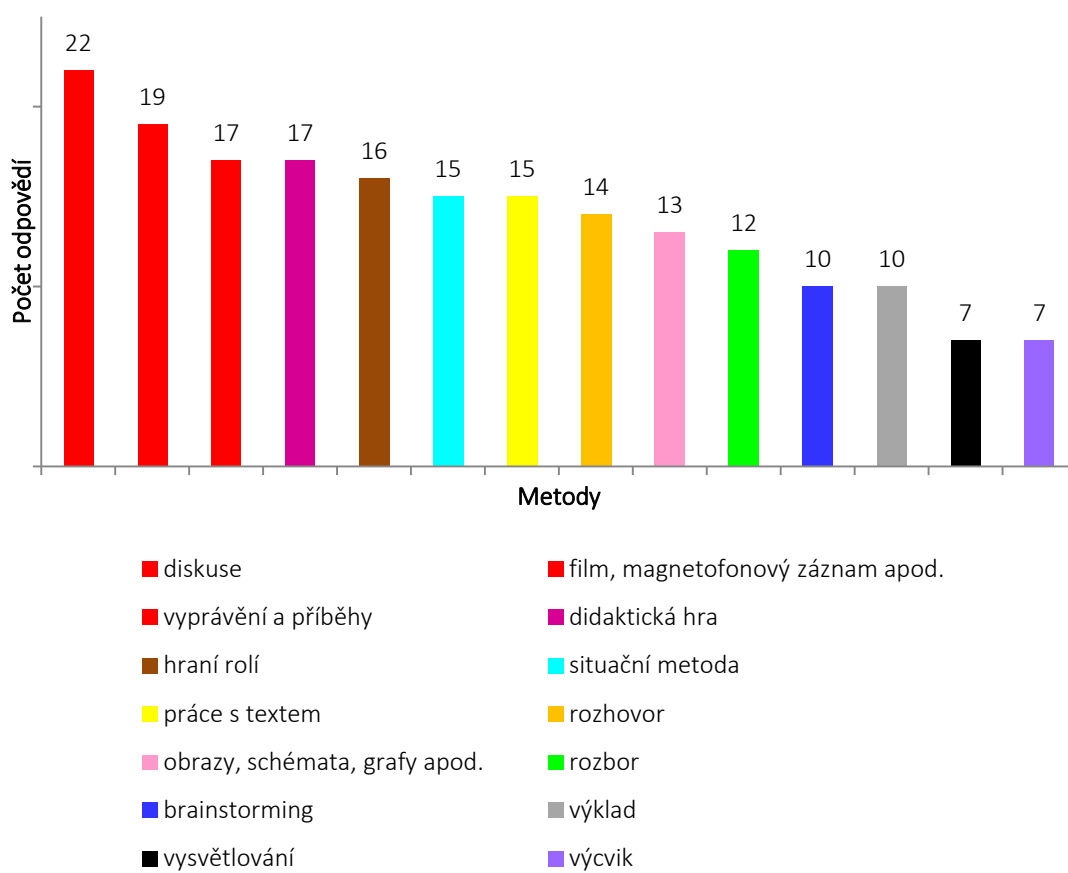
Graf č. 16 *Jakých výukových metod učitelé ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají nejčastěji? I*



Další otázka byla zaměřená na získání informací ohledně volby výukových metod v hodinách o rodině a rodičovství. Opět jsem ji rozdělila podle frekvence na *nejčastěji* a *občasné* využívané.

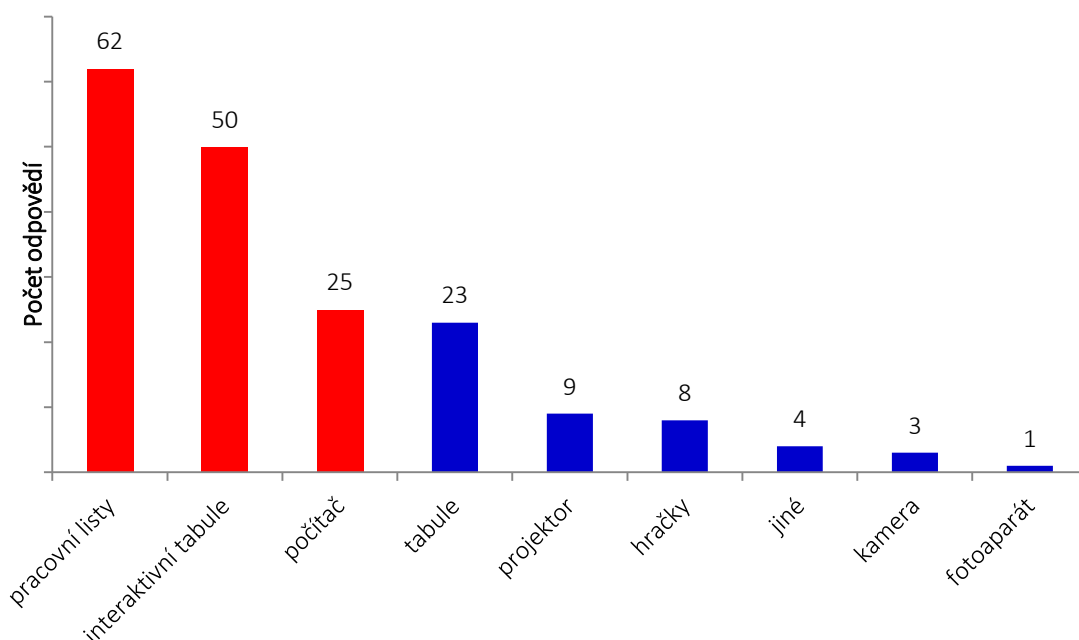
V této části jednoznačně nejčastěji zaškrtovali respondenti metodu **vyprávění a příběhů**. Jako značně užívané označovali i **metodu situacní a inscenační**, ale také rozhovor nebo diskuse. Naopak jako nejméně využívané byly vybírány metody výcviku (2), rozboru (3), vysvětlování (5), filmu (6), názorně-demonstračních metod (7) nebo výkladu (9). Je ale možné, že některé z těchto metod jsou ve skutečnosti využívány častěji, protože se pojí s dalšími výukovými metodami (např. metoda rozboru se váže k častěji volené práci s textem nebo k situacní metodě).

Graf č. 17 *Jakých výukových metod učitelé ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají občas? II*



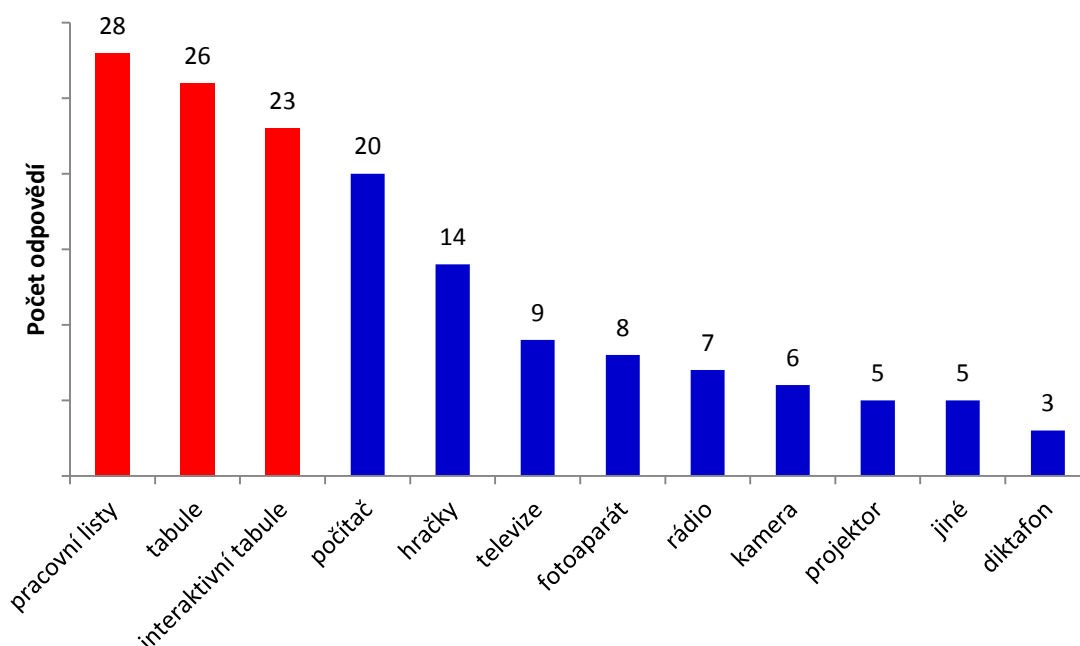
Podle daných výsledků patří mezi tři nejvíce využívané výukové metody s občasnou frekvencí **diskuse**, **filmy** (popř. magnetofonové záznamy apod.) a **vyprávění a příběhy**. Poslední z uvedených náleží také do metod, které účastníci volili jako nejčastěji využívané. Proto se dá tedy předpokládat, že tuto možnost zvolili ti, kteří v předchozí otázce uvedli jiné metody.

Graf č. 18 *Jaké pomůcky učitelé ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají nejčastěji? I*



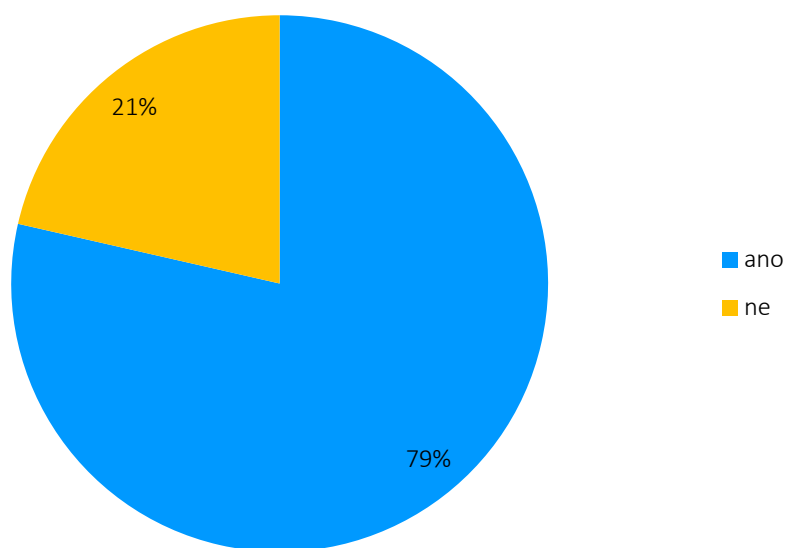
Poslední otázka ve stejné formě se zaměřovala na pomůcky, které ve vyučování učitelé používají. Zde nejčastější používání připadlo na **pracovní listy, interaktivní tabuli a počítač** oproti pomůckám typu fotoaparát, kamera nebo jiné pomůcky. Projektor respondenti vybírali jako méně častou pomůcku zřejmě proto, že dnes již nebývá asi tak často používán, neboť ho dokážou plně nahradit funkce interaktivní tabule. Mezi jinými metodami uvedli respondenti „knihy“, „učebnici“ (2 respondenti), „kartičky s obrázky“ a „návštěvu divadla – *Myška z břicha*“. Diktafon, televize a rádio v této otázce nezvolil ani jeden respondent. Proto také nebyly tyto možnosti zahrnuty do grafu.

Graf č. 19 *Jaké pomůcky učitelé ZŠ při výuce o rodině a rodičovství využívají občas? II*



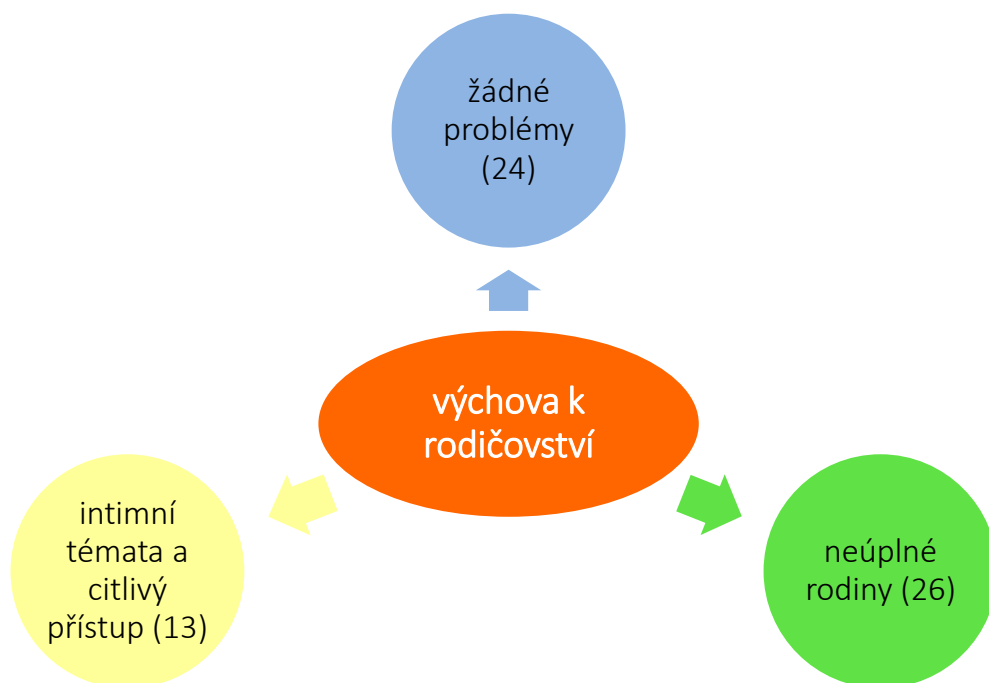
Nejvyšší četnost v občasnému využívání získaly **pracovní listy**, **tabule** (obyčejná, tj. na psaní křídou či fixem) a **interaktivní tabule**. Jestliže se možnost volby pracovních listů a interaktivní tabule opět kryjí s výsledky z předchozí otázky (zaměřené na *nejčastější* využívání), svědčí to o jejich hojném využívání. Dá se tedy předpokládat, že daní učitelé je využívali buď často, nebo alespoň občas, ale dávali jim přednost před ostatními metodami. V porovnání s předešlým grafem vyplývá, že pokud daní učitelé zvolili do výuky zařazení pomůcek typu hračky, televize nebo fotoaparátu, využívali je spíše občas než často. Celkově malé množství respondentů zvolilo diktafon nebo kameru. Je pravděpodobné, že tyto výsledky korespondují s charakterem témat (rodina, rodičovství), k jejichž výuce vybízí využití spíše jiných pomůcek.

Graf č. 20 *Slyšel/a jste někdy o možnosti využití příběhu ve vybraných otázkách o rodině a rodičovství?*



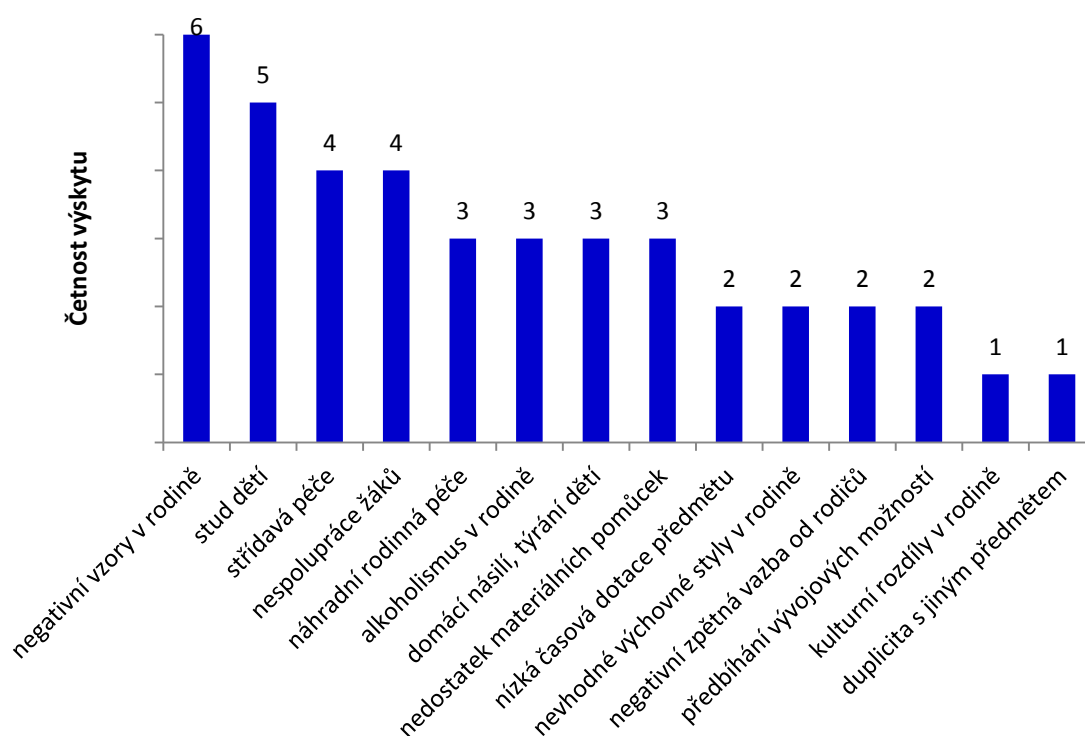
V předposledním pořadí jsem zařadila jednoduchou otázku zaměřující se na to, zda učitelé někdy slyšeli o možnosti využití příběhu v daných tématech, neboť se domníváme, že v této oblasti jde o vhodnou metodu. Výsledky jsou **v soulasu s výše uvedenými zjištěními** týkajícími se výukových metod, kde vybraní učitelé uváděli jako **nejčastější metodu vyprávění a příběhy**. Na druhé straně zde jedna pětina zaškrtnula, že nikdy o využití příběhu v tématech rodině a rodičovství neslyšeli. Je možné, že otázka nebyla zcela správně pochopena.

Obr. č. 5 *Přehled nejčastějších identifikovaných problémů ve výuce o rodině a rodičovství*



Odpovědi k výzkumné otázce *S jakými problémy se učitelé na ZŠ ve výuce témat rodiny a rodičovství setkávají?*, které učitelé uvedli s nejčastější četností, jsou zobrazeny na výše uvedeném obr. č. 5 *Přehled nejčastějších identifikovaných problémů ve výuce o rodině a rodičovství*. Patří mezi ně charakteristiky směřující na **intimnost témat** a vycítění vhodného, tj. **citlivého přístupu** v problematice, a oblast potíží týkajících se **neúplných rodin** (včetně – dále jen „vč.“ rozvodových řízení rodičů dětí, nevlastních sourozenců, ztrát jednoho člena rodiny, např. úmrtím). Varovné je dle mého názoru zjištění, že **jedna čtvrtina respondentů uvedla, že se s žádnými problémy ve výuce nesetkali!**

Graf č. 21 Četnost výskytu ostatních problémů v hodinách výchovy k rodičovství



Z grafu č. 21 vidíme, že mezi ostatními vnímanými problémy se objevily obtíže s negativními vzory v rodině dětí, stud dětí, dítě ve střídavé péči rodičů, nezám a nespolupráce ze strany žáků, děti v náhradní rodinné péči (jak ústavní, tak i individuální), alkoholismus v rodině, domácí násilí a hrubost, nedostatek materiálu k výuce (vč. neaktuálních učebnic), nízká časová dotace předmětu, zkušenost dětí s nevhodnými výchovnými styly v rodině, negativní zpětná vazba od rodičů a projev nepochopení.

Kromě problémů využili někteří respondenti otevřenou otázku k možnosti výpovědi, která ale nepředstavovala problémy, ale naopak skutečnosti, které mohly efektivitu výuky posílit. Byly to: **zájem** dětí a žáků, **zvědavost** (kladení velkého počtu otázek), v protikladu k některým jiným odpovědím – žáky vnímaná vlastní **zralost a vyspělost**, u menších – **radost ze hry „na dospělé“**.

Jako zcela specifickou vnímám formulaci jednoho z respondentů, který odpověděl takto: „Nedá se mluvit o problémech. V této oblasti je potřeba hodně taktu, ohleduplnosti a přizpůsobivosti vzhledem k vlastním prožitkům dětí.“ Je otázkou, zda jde o přehnaný optimismus, anebo terminologický souboj ohledně toho, co budeme nazývat problémy, resp. co jsme ochotni si jako problém připustit.

Přesné znění kompletních odpovědí nalezne čtenář v příloze č. 2 *Problémy vyskytující se ve výuce o rodině a rodičovství – empirické výsledky*.

6. ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Mám-li zhodnotit výzkum jako celek, je nutné na prvním místě zdůraznit, že jde pouze o orientační šetření, které zdaleka neinformuje o tom, jakých kvalit výchova k rodičovství v ZŠ skutečně dosahuje. Některá dílčí zjištění jsou však povzbudivá (učitelé jsou graduovaní) a překvapivá (výchovu k rodičovství považují za důležitou, jejich postoje k ní jsou tedy spíše kladné, o tomto tématu učí poměrně rádi, výběr vhodných organizačních forem, metod i pomůcek, určitá část z nich si uvědomuje problémy, které jsou v daných hodinách překážkou). Mezi negativními závěry bych chtěla zdůraznit zejm. chabé využívání mezipředmětových vztahů, učiteli vnímanou okrajovost tématu a uváděnou nízkou časovou dotaci, chybějící vhodné pomůcky a také vysoký počet učitelů ve výběru (jedna čtvrtina), kteří nevyjádřili žádné problémy ve vyučování o rodině a rodičovství, což interpretujeme spíše jako neschopnost tyto problémy vidět, přiznat si je, ochotu řešit je. Myslím, že především z výsledků poslední, otevřené otázky je patrné, že téma rodiny a rodičovství ve vyučování je pro učitele vysoce stresující.

Celkově mě však stav výchovy k rodičovství spíše znepokojuje – není náležitě metodicky připravena, řešení citlivých situací vzniklých ve školní třídě je ponecháváno na učiteli a jeho „tvořivosti“, která ale není zárukou vhodných intervencí.

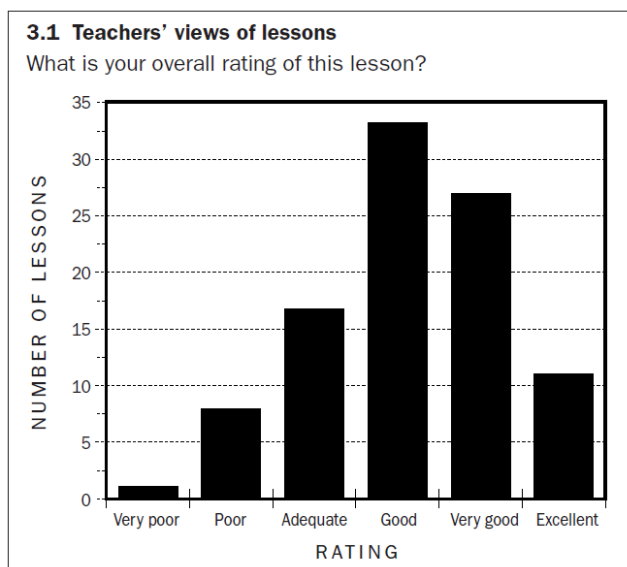
Výsledky tak otevřely některá další témata, jimž by bylo vhodné se do budoucna věnovat. Patří k nim např. problematika pregraduální přípravy učitelů, intenzivnější využívání spolupráce mezi učiteli a poradenskými pracovníky školy i mimo školu (školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog apod.), supervize i intervize pro učitele, resp. tvorba učitelských skupin, které by sloužily ke sdílení problémů, se kterými se kantoři ve výuce setkávají (psychohygienická funkce), práce na formulaci cílů, obsahu i metodické realizace (resp. celé didaktiky) výchovy k rodičovství, studium genderových specifik, která by výchova k rodičovství ve škole měla dozajista zohledňovat, zvážení výhod a nevýhod integrace rodiny a rodičovství do kurikula školy jako dílčího tématu a jako samostatného předmětu, promyšlení realizace dané problematiky v oblasti speciálního školství, propracování integrace vzdělávacích obsahů, navázání spolupráce s externími organizacemi, tvorba adekvátních učebních pomůcek pro výuku o rodině a rodičovství.

7. DISKUSE

Daná diplomová práce, kterou jsem zaměřila na problematiku přípravy na rodičovství, vznikla na katedře pedagogiky. Jaká je ale souvislost mezi rodičovskou rolí a pedagogickou vědou? Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že pedagogika bývá mezi laiky často percipována jako „to, co dělají učitelé“. Mezi odbornou veřejností je však nejčastěji definována jako věda o *výchově* a *vzdělávání*. To, co by tedy pedagogika měla pro rodičovství, resp. rodiče jako vychovatele svých dětí, udělat, je neopomíjet formování budoucích rodičovských rolí a přípravu na ně.

I přes veškeré kladné výsledky, které z výzkumu vyplynuly, se domníváme, že **učitelé problematiku týkající se rodičovské výchovy dětí a dospívajících ve škole nezachytili dostatečně**. Nenechme se ukojit výsledkem o naklonění učitelských postojů k výchově k rodičovství směrem ke kladnému pólu. S výzkumy na identické téma jsem se bohužel v českém prostředí nesetkala, tudíž nemohu na tomto místě srovnat své výsledky s výsledky jiných badatelů. Během zpracovávání teoretické části se mi však podařilo získat jeden zahraniční dokument (z britského prostředí), který je sice starší, ale zato odpovídá v podstatě identickým záměrům jako tato práce. Když porovnáme výpovědi vzorku českých učitelů s výpověďmi učitelů britských (ohledně jejich hodnocení hodin s rodičovskou tematikou), jde o celkem výrazný rozdíl, i když ne zcela propastný (viz níže graf č. 22 *Názory britských učitelů na hodiny rodičovské výchovy* a tab. č. 4 *Komentáře britských učitelů k hodinám rodičovské výchovy*). V hodnocení hodin rodičovské výchovy **britských kantorů** je na první pohled nápadné jejich **vysoce kladné ocenění a výrazněji nižší četnost negativních odpovědí**. Levý, „negativní“ pól, je tedy poměrně strmý, zatímco pravý, „kladný“ pól, je zaplněn četněji. Ze slovních vyjádření daných učitelů lze usuzovat nejenom na výrazně pozitivní hodnocení, ale také na poměrně silnou míru entusiasmu.

Graf. č. 22 *Názory britských učitelů na hodiny rodičovské výchovy*



Převzato z: Hope, Sharland, 1998, s. 35

Tab. č. 4 *Komentáře britských učitelů k hodinám rodičovské výchovy*

Teachers' comments on the lessons
'Excellent lesson – well behaved, worked extremely well, no really silly incidents, some very thoughtful answers.'
'An extremely good lesson. Pupils thought through some of their ideas really well.'
'Class did this lesson very well indeed. I asked them to imagine they were a social worker interviewing prospective parents. They were to draw up in pairs a contract showing the things they would expect of a parent. Well done. Generally took it seriously and contributed well.'
'This was one of the best lessons so far. The pupils took the exercise seriously and worked together without disruption.'
'Last lesson of Christmas holidays. Difficult to motivate. Not that responsive. Only completed half the task.'
'Disappointed with their level of interest. Mixed sex and ability groups. Some gained something; many were not interested.'

Jak již bylo řečeno, výsledky tohoto výzkumu mají pochopitelně jen orientační charakter, mají **omezenou platnost a mohou být vztahovány pouze a jenom k danému vzorku učitelů**, nikoli zobecněny na celou populaci učitelů základních škol věnujících se výuce o rodině a rodičovství. Je to zapříčiněno jednak zvolenou metodou, tj. dotazníkem, za jehož hlavní nevýhodu považuji fakt, že zjištěné informace nemusí odpovídat skutečné realitě. V našem případě jde tedy zejm. o to, že mí respondenti např. neodpovídali podle pravdy, ale podle jejich přání nebo podle toho, jak se to „sluší a patří“ (**sociální**

desirabilita). K tomuto jevu mohlo dojít zvláště s ohledem na charakter předmětu v mém šetření, neboť jsem se dotazovala na citlivá témata.

Další potíž, na kterou bych chtěla čtenáře ještě upozornit, je problém užívané terminologie. I přesto, že jsem v úvodním dopise vymezila obsah, ke kterému mají respondenti své odpovědi vztahovat, mám důvodné podezření, že alespoň u některých z nich došlo k nedorozumění a **odpovídali na otázky jako by šlo o tematiku sexuální výchovy** (viz některé otevřené odpovědi v poslední otázce dotazníku). Zvláště učitelům, kteří studovali přibližně v šedesátých a sedmdesátých letech a jsou ve výběru většinově zastoupeni, mohly tyto termíny splývat. To by však znamenalo značné zkreslení výsledků: nemohla bych vůbec tvrdit, že se vztahují k výuce o rodině a rodičovství. Tato skutečnost je jen důkazem hluboce zakořeněné nejasné terminologie, která je velmi zmatečná.

ZÁVĚR

V této práci jsem aspirovala na nabídnutí nezbytných metodických námětů a zásad, kterými by se dala podpořit kvalitnější připravenost učitelů základních škol k realizaci výchovy k rodičovství. Domnívám se, že tento cíl se mi podařilo naplnit, ačkoli je jasné, že jde pouze o dílčí příspěvek.

V teoretické části jsem tedy vyzdvihla rodinnou výchovu a její význam pro utváření osobnosti dítěte. Apel na rodičovskou zodpovědnost pak ale nevyplývá jen z této skutečnosti. Významnými faktory jsou také vysoký počet lidí, kteří se v životě stanou (nebo chtějí stát) rodiči, závislá pozice dítěte v rodině, požadavek na naplňování nejlepších zájmů dítěte, jeho právo na plný a harmonický rozvoj a vyrůstání v atmosféře štěstí, lásky a porozumění (Úmluva o právech dítěte, 2005, online). V zrcadle současnosti se palčivost problému vyhrocuje v souvislosti s vysokým počtem rozvádějících se manželů a následných složitých rodinných situacích, ve kterých dítě vyrůstá.

Z daných předpokladů logicky vyplynula druhá kapitola zaměřená na problematiku výchovy k rodičovství ve škole, k níž se váže množství problémů jako je historická neukotvenost, zaměňování za sexuální výchovu, otázka způsobu zohlednění genderových specifíků, otázka povinnosti nebo volitelnosti výchovy k rodičovství ve škole, nesystematičnost provádění, hledání cílů a obsahu této výchovy ve škole, otázka vývojové zralosti žáků, okrajové zařazení do kurikula a další. Z těchto důvodů není pochopitelně vytvořena ani speciální didaktika předmětu a v této oblasti nemohly být provedeny ani žádné výzkumy. Uvedla jsem však alespoň ty, které se naší tématice blížily nejvíce.

Důraz jsem položila na osobnost učitele jako průvodce výchovou k rodičovství, kterému jsem věnovala celou podkapitolu. V ní jsem aplikovala vybraný model profesních dovedností učitele na učitele výchovy k rodičovství a doporučila některé etické principy, které by neměly být ve vyučování opominuty. Snažila jsem se vyzdvihnout specifika v tomto vyučování a vysoké nároky na učitele z toho plynoucích.

V empirické části práce jsem popsala postoje učitelů k výchově k rodičovství a způsoby realizace výuky o tématech rodiny a rodičovství a odpověděla na výzkumné otázky.

V České republice (dále jen „ČR“) doposud není na základních (ale také středních) školách dlouhodoběji zakotven jakýkoli program, který by se zaměřoval přímo na přípravu dětí a adolescentů na jejich mateřskou a otcovskou roli (na péči o dítě, empatii, utváření vhodné interakce a komunikace s dítětem, která by byla provázená „přiměřenou“ láskou a porozuměním dítěti, jeho potřebám apod.). Zcela „neposkvřněnou“ oblastí je koncepce této výchovy ve speciálním školství.

Svou diplomovou práci na téma budoucího rodičovství dětí a dospívajících bych ráda uzavřela slovy profesora dětské psychiatrie na Harvard Medical School v Bostonu: „Myslím, že rodičovství je natolik důležité, že výchova k rodičovství by měla být ve školách vyžadována. Jestliže budete ve školách výuku o rodičovství požadovat, vyšlete tím jednu zprávu: děti jsou velmi důležité, děti jsou velmi vzácné a stanete se tak více na děti zaměřenou společností“ (Poussaint in Prepare Tomorrow's Parents – by Mandy Patinkin, 2013, online).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ODBORNÝCH PRAMENŮ

MONOGRAFIE

1. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
2. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-859-3179-6.
3. GILLERNOVÁ, I.; ČÁP, J. *Vybrané otázky didaktiky psychologie*. Praha: FF UK, Katedra psychologie, 2012. 19 s.
4. HARGAŠOVÁ, M.; NOVÁK, T. *Předmanželské poradenství*. Praha: Grada, 2007. 138 s. ISBN 978-80-247-1730-2.
5. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
6. HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 216 s. Knihy pro rodiče.
7. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
8. HORÁK, J.; KOLÁŘ, Z. *Obecná pedagogika*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004. 81 s. ISBN 80-7044-57-6.
9. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
10. JEDLIČKA, R.; KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů: aktuální problémy výchovy u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. 169 s.
11. JEŘÁBEK, J. a kol. *Rodinná výchova: učební osnovy pro 6. až 9. ročník. Vzdělávací program základní škola*. Praha: Fortuna, 1996. 14 s.
12. JŮVA, V. a kol. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-859-3195-8.
13. KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-807-3675-714.
14. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2., rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010. 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

15. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2009. 204 s. ISBN 978-80-86429-39-7.
16. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-807-3673-833.
17. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
18. LACINOVÁ, L.; ŠKRDLÍKOVÁ, P. *Dost dobří rodiče aneb: Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál, 2008. 157 s. ISBN 978-80-7367-442-7.
19. LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.
20. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
21. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-717-8006-5.
22. MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. 2., upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2002. 250 s. ISBN 80-864-2905-9.
23. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
24. PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871-X.
25. POTOČÁROVÁ, M. *Pedagogika rodiny: Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 211 s. ISBN 978-80-223-2458-8.
26. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-807-3674-168.
27. SATIROVÁ, V. *Společná terapie rodiny*. Praha: Portál, 2007. 214 s. ISBN 978-80-7367-303-1.
28. SEKERA O. *Rodina v nečase*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7368-877-6.
29. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
30. SOKOLOVÁ, L. *Didaktika psychologie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. 161 s. ISBN 978-802-2328-067.

31. ŠULOVÁ, L. *Jak učit výchovu k manželství a rodičovství?* Praha: Grada, 1995. 112 s. ISBN 80-7169-218-2.
32. VALIŠOVÁ, A.; SINGULE, F.; VALENTA, J. *Didaktika pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 180 s. ISBN 80-7066-105-4.
33. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2008. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
34. VÁVROVÁ, P. *Učitel jako poradce: Možnosti pedagogicko-psychologického poradenství pro učitele rodinné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. 61 s. ISBN 80-7041-159-7.
35. VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

ČÁSTI MONOGRAFIÍ A KOLEKTIVNÍCH PUBLIKACÍ

36. BAKALÁŘ, E. Kritéria pro posuzování kvality výchovných předpokladů rodičů. In BAKALÁŘ, E. *Průvodce otcovstvím: aneb bez otce se nedá (dobře) žít*. Praha: Vyšehrad, 2002. s. 22-33. ISBN 80-7021-605-0.
37. GILLERNOVÁ, I. Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. In GILLERNOVÁ, I.; KEBZA, V.; RYMEŠ, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. s. 121-134. ISBN 978-80-247-2798-1.
38. JANIŠ, K. Sexuální výchova. In PRŮCHA, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 862-866. ISBN 978-80-7367-546-2.
39. KASÍKOVÁ, H. Obsah vzdělávání. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 143-152. ISBN 978-80-247-1734-0.
40. MAREŠ, J. Učitel. In MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. s. 435-527. ISBN 978-80-262-0174-8.
41. MERTIN, V. Diagnostika rodiny. In MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013a. s. 148-152. ISBN 978-80-7478-356-2.
42. MERTIN, V. Kvalitní učitel. In MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013b. s. 107-112. ISBN 978-80-7478-356-2.
43. MOŽNÝ, I. Sociální autonomie rodičů, její meze a poruchy. In MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. 2., upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2002. s. 132-134. ISBN 80-864-2905-9.
44. PROCHÁZKA, M. Rodina v zorném úhlu sociální pedagogiky. In PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. s. 101-118. ISBN 978-802-4734-705.

45. PRŮCHA, J. Populace českých učitelů. In PRŮCHA, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 396-401. ISBN 978-80-7367-546-2.
46. PRŮCHA, J.; KOŤÁTKOVÁ, S. Kvalita a šíře profesní připravenosti. In PRŮCHA, J.; KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. s. 60-66. ISBN 978-80-262-0495-4.
47. ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I.: Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. s. 303-342. ISBN 80-7178-269-6.
48. URBÁNEK, P. Historické příčiny problémů učitelství. In URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. s. 33-45. ISBN 80-7083-942-2.
49. VALIŠOVÁ, A. Metody vyučování a jejich modernizace. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 189-210. ISBN 978-80-247-1734-0.
50. VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 173-182. ISBN 978-80-247-1734-0.

ČASOPISECKÉ ČLÁNKY

51. KOCOVAR, N. Důležitost výchovy k manželstvu a rodičovství. *Vychovávatel'*. 2008/2009, roč. 56, č. 4, s. 31-33. ISSN 0139-6919.
52. KOPČANOVÁ, D. Etika a etické problémy vo výchovno-vzdelávacom procese. *Vychovávateľ*. 2007/2008, roč. 55, č. 2, s. 2-5. ISSN 0139-6919.
53. KOŤA, J. Problémy v profesionalizaci učitelů. *Učitel'ské noviny*. 1997, roč. 100, č. 3, s. 18-19. ISSN 0139-5718.
54. MERTIN, V. Potřebují rodiče vzdělání v otázkách výchovy? *Rodina a škola: časopis pro rodiče a školu*. 2002, roč. 49, č. 6/7, s. 13. ISSN 0035-7766.
55. SÁRKÖZI, R. Pedagogická komora a etický kodex učitele. *Moderní vyučování: Časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2005, roč. 11, č. 1, s. 6. ISSN 1211-6858.
56. STARÁ, J. Jak učit o rodině. *Rodina a škola: časopis pro rodiče a školu*. 2012, roč. 59, č. 1, s. 10-13. ISSN 0035-7766.
57. STŘELEČ, S. Rodinná pedagogika jako specifická pedagogická disciplína. *Pedagogická orientace*. 1993, č. 7, s. 106-109.
58. STŘELEČ, S. Rodinná výchova jako vyučovací předmět na základní škole. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1997, roč. 47, č. 1, s. 46-53. ISSN 0031-3815.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

59. HUDECOVÁ, D. Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cca 2013-2015] [cit. 2015-04-14]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9647_1_1/.
60. JANIŠ, K. Zkušenosti z realizace sexuální výchovy v zahraničí: Sborník z kongresu Pardubice 2006. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2006 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006102103>.
61. JEŘÁBEK, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010)* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2014-10-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/133>.
62. KUBIČKOVÁ, A.; KONEČNÁ, H. Úloha muže při plánování rodičovství: Sborník z kongresu Pardubice 2008. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2008 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2008110201>.
63. KUBIČKOVÁ, A.; KONEČNÁ, H. Zahraniční programy zaměřené na výchovu k odpovědnému rodičovství mužů: Sborník z kongresu Pardubice 2009. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2009 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2009111502>.
64. MARÁDOVÁ, E. K novému pojetí rodinné a sexuální výchovy v programech pro základní vzdělávání: Sborník z kongresu Pardubice 2003. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2003 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006011316>.
65. MARÁDOVÁ, E. Rodinná a sexuální výchova v proměnách současné školy: Moravský regionální kongres 2006. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2006 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006062701>.
66. MASARYK, M. Hodnotová orientácia učiteliek/ov výchovy k manželstvu a rodičovství: Sborník z kongresu Pardubice 2004. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2004 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006010620>.
67. MICHLÍČKOVÁ, R. Lidská rodina. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2012 [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/PD/15401/LIDSKA-RODINA.html/>.
68. *Národní koncepce rodinné politiky* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2005. 59 s. [cit. 2014-11-16]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/2125/koncepce_rodina.pdf.
69. *Národní zpráva o rodině* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2004. 225 s. [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf.

70. Online generátor náhodných čísel. In: *ITnetwork.cz: Sociální síť pro IT profesionály* [online]. 2015 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z: <http://www.itnetwork.cz/javascript-online-generator-nahodnych-random-cisel-se-zvolitelnym-rozsahem>.
71. RAŠKOVÁ, M. Ke vztahu učitelů primárního vzdělávání k výuce základů sexuální výchovy: Sborník z kongresu Pardubice 2003. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2003 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006030806>.
72. RAŠKOVÁ, M. Děti mladšího školního věku a jejich pojmání lásky, partnerství, manželství a rodičovství: Sborník z kongresu Pardubice 2005. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2005 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006010403>.
73. RAŠKOVÁ, M. Jsou učitelé v současné primární škole dostatečně odborně teoreticky a didakticky připraveni k sexuální výchově?: Sborník z kongresu Pardubice 2007. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2007 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2008060101>.
74. *Rodinná politika na úrovni krajů a obcí: Metodické „doporučení“ Ministerstva práce a sociálních věcí ČR* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2008. 27 s. [cit. 2014-11-16]. ISBN 978-80-86878-82-9. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/6778/Rodinna_politika.pdf.
75. *Survio* [online]. 2012-2015 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/>.
76. ŠAMANOVÁ, G.; STĚHULOVÁ, P. Rodinné hodnoty a postoje k manželství – listopad 2011. In: *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. 2011 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a6655/f3/ov111219a.pdf.
77. ŠTURMA, J. Patří přání být rodičem k představě naplněného života? [online]. 2005 [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: http://www.rodiny.cz/ncpr/rod_cirk/kccr/manzelstvi/prispevky/sturma.doc.
78. ŠVARCOVÁ, E. Předmět rodinná výchova pohledem rodičů: Sborník z kongresu Pardubice 2003. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. 2003 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006030809>.
79. Úmluva o právech dítěte. In: *Informační centrum OSN v Praze United Nations Information Centre Prague* [online]. 2005 [cit. 2014-10-25]. Dostupné z WWW: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.
80. Základní školy – seznam ZŠ v ČR. In: *Atlas školství: ...kam na školu* [online]. 2012-2015 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z: <http://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly>.

PŘEDNÁŠKA

81. GILLERNOVÁ, I. *Edukační charakteristiky interakce dospělý-dítě*. Praha: FF UK, Katedra psychologie. 23.10.2013.

AKADEMICKÉ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

82. LUKÁČOVÁ, M. *Výchova k partnerství a rodičovství*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Michaela Vítečková, Ph.D.
83. JIRSÁKOVÁ, J. *Strategie výchovy k partnerství, manželství a rodičovství v gymnaziálním vzdělávání*. Praha, 2009. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra školní a sociální pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. E. Marádová, CSc.
84. KOUDELOVÁ, H. *Postoje rodičů dětí do šesti let věku k rodičovskému vzdělávání*. Brno, 2007. Diplomová práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Mgr. K. Šedřová, Ph.D.
85. PEŠKOVÁ, L. *Proměny partnerského soužití v současné rodině*. Praha, 2010. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. J. Lorenzová, Ph.D.
86. ULMAJER, T. *Postoje mladých lidí k manželství a rodičovství*. Praha, 2007. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. J. Koťa.

ZAHRAANIČNÍ LITERATURA

87. BORNSTEIN, M. H. Parenting matters. *Infant and Child Development* [online]. 2005, vol. 14, no. 3, p. 311-314 [cit. 2014-11-15]. DOI: 10.1002/icd.394. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/10.1002/icd.394/pdf>.
88. HOPE, P.; SHARLAND, P. 1998. *Tomorrow's parents: Developing parenthood education in schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation. ISBN 0-903319-79-9. Dostupné také z: <http://www.gulbenkian.org.uk/pdffiles/-item-1223-192-Tomorrows-parents.pdf>.
89. Mission, Goals, Implementation. 2009. *Prepare Tomorrow's Parents.org: Promoting & Facilitating Parenting Education for Children & Teens* [online]. [cit. 2015-05-07]. Dostupné z: <http://www.preparetomorrowsparents.org/mission.html>.
90. POURTOIS, J.-P.; BARRAS, CH.; NIMAL, P. Du Parent qualifié au parent compétent. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 2001, vol. 34, no. 1, p. 15-26. ISSN 0755-9593.
91. Prepare Tomorrow's Parents – by Mandy Patinkin. 2013. *YouTube* [online]. [cit. 2015-05-07]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=7Hna1Sq4c_U.

92. SANCHEZ, A. La guidance parentale: un travail sur les compétences des parents. *Le Journal des psychologues* [online]. 2009. vol. 265, no. 2, p. 51-54 [cit. 2015-04-08]. DOI: 10.3917/jdp.265.0051. ISSN 0752-501x. Dostupné z: <http://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2009-2-page-51.htm>.
93. WALSER, H. C. Education for Parenthood. In: *Journals, primary sources, and now BOOKS* [online]. 1952 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3467997?sid=21105804221531&uid=3737856&uid=4&uid=2>.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 11. 5 2015

podpis

Poř. číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum